



Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache

Maren Krempin/Kerstin Mehler

Untersuchungen zum Spracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund

Das „Sprachprojekt Grundschule“ in Mannheim

Mit einem Beitrag von Inken Keim

Herausgegeben vom Institut für Deutsche Sprache

37



amades

Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache

Herausgegeben vom Institut für Deutsche Sprache

Band 37

2., überarbeitete Auflage 2011 · ISBN: 978-3-937241-29-6 · ISSN: 1435-4195

© 2011 Institut für Deutsche Sprache
R 5, 6-13, 68161 Mannheim
www.amades.de



Mitglied der

Leibniz
Gemeinschaft

Redaktion + Layout: Joachim Hohwieler

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung der Copyright-Inhaber unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Herstellung und Vertrieb im Eigenverlag.

Inhalt

Inken Keim

Sprachförderprojekte an Mannheimer Grundschulen mit hohem Migrantenanteil	5
--	---

Maren Krempin / Kerstin Mehler

Spracherwerbstheoretische Grundlagen: Ein Überblick	13
---	----

Maren Krempin

„Sprachprojekt Grundschule“: Eine linguistische Analyse zum Spracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund.....	35
--	----

Kerstin Mehler

Zur grammatischen und kommunikativen Kompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund: Untersuchungen im Rahmen des „Sprachprojekts Grundschule“ in Mannheim	103
---	-----

Inken Keim

Sprachförderprojekte an Mannheimer Grundschulen mit hohem Migrantenanteil

Inhalt

1. Kurzcharakterisierung des Stadtteils.....	5
2. Förderung der Erstklässler: Beschreibung der Initiative.....	7
3. Die Sprachförderung begleitende Studien	10
4. Literatur.....	11

Im Rahmen einer von der DFG geförderten Forschergruppe „Sprachvariation als kommunikative Praxis: Formale und funktionale Parameter“ (2000-2004), die aus Projekten der Universität Mannheim und dem IDS bestand, entwickelte sich eine enge Kooperation zwischen Uni- und IDS-Wissenschaftler(inne)n. Angeregt durch die bildungspolitischen Diskussionen im Anschluss an die PISA-Studien (schlechte Schul- und Ausbildungsergebnisse bei Migrantenkindern, hohe Arbeitslosenquote bei Migrantenjugendlichen)¹ und bestärkt durch erste Ergebnisse aus unseren Untersuchungen zur sprachlichen und sozialen Situation von Migrantenkindern und Jugendlichen in Mannheim,² entstand die Idee zur Entwicklung und Durchführung von Sprach- und Wissensförderung für Migrantenkinder an Mannheimer Schulen. Das staatliche Schulamt Mannheim unterstützte die Initiative zur Förderung von Migrantenkindern von Beginn an.

1. Kurzcharakterisierung des Stadtteils³

Nach einer Statistik von 2004 haben ca. 21% der Mannheimer Bevölkerung einen Migrationshintergrund; Migrant(inn)en türkischer Herkunft bilden die größte Gruppe (34%).⁴ Vor allem einige Stadtteile der Mannheimer Innenstadt haben einen hohen Anteil nicht-deutschstämmiger Bevölkerung: der „Jungbusch“ mit fast 65% und die angrenzenden Stadtteile „Westliche“ und „Östliche Unterstadt“ mit über 40%. Neben der türkischen Gruppe gibt es Migran-

¹ Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001).

² Vgl. Keim (2004, 2007a).

³ Zur ethnografischen Beschreibung des Stadtgebiets und zur Entwicklung von türkischstämmigen Migrantenkindern und -jugendlichen, vgl. Keim (2007a, Teil I und II).

⁴ Vgl. Bericht des Ausländerbeauftragten der Stadt Mannheim (2004).

t(inn)en slawischer, romanischer, arabischer, afrikanischer und asiatischer Sprachen. Die türkische Migrantengemeinschaft hat eine hohe Infrastruktur entwickelt; es gibt türkische Lebensmittelgeschäfte, Bäckereien, Haushaltswaren- und Kleidergeschäfte, Banken und Immobilienbüros, Friseure, Ärzte und Rechtsanwälte. Das heißt, für alle Lebensbereiche gibt es türkische Angebote und Dienstleistungen, und man kann in diesem Stadtgebiet über Jahre leben, ohne dass Kontakte zu Deutschen notwendig werden. Aufgrund dieser Infrastruktur und der sozialen Verhältnisse werden diese Stadtteile sowohl von Bewohnern als auch von Außenstehenden als *Ghetto* bezeichnet. Eine junge Informantin, die seit ihrer Kindheit im „Jungbusch“ wohnt, beschreibt ihn folgendermaßen:

SÜ: der jungbusch * der is schrecklich ne! * des is=n ghetto

SÜ: [...] jeder nennt des ghetto hier * jeder * die türken auch

SÜ: un die deutschen sowieso * weil da würd kein deutscher

SÜ: leben der normal is * wenn er geld verdient!

Ein türkischstämmiger Student spricht von den *Ghettomenschen* mit ihrer *Ghettokultur*, die *abgeschottet in einer Subkultur leben* und kaum Kontakte zu Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft unterhalten. Er betrachtet eine Herkunft aus dem *Ghetto* als die Hauptursache dafür, dass türkische Jugendliche in der deutschen Schule nicht vorankommen.⁵

Doch es werden auch positive Aspekte des Lebens im *Ghetto* genannt: Die erste Migrantengeneration fühlt sich hier zuhause und auch viele Jüngere heben die *Schutzfunktion des Ghettos* und *das Gefühl, unter Gleichen zu leben* hervor. Da die Heiratsmigration in türkischen Familien hoch ist, sind in den meisten Familien Türkisch oder deutsch-türkische Mischungen Familiensprache.

Nach einer neueren Statistik zur Schulsituation in Mannheim (2004) ist der Anteil von Migrantenkindern in den Grundschulen dieses Stadtgebiets mit 70-90% sehr hoch.⁶ Es gibt Klassen mit Kindern aus 14 Nationen, darunter nur ein oder zwei Deutsche. Diese Situation hat erhebliche Konsequenzen für die Schulkarrieren der Kinder: Es schafft nur ein geringer Teil (ca. 15-20%) den Übergang zu höheren Schulen (Realschule, Fachgymnasium und Gymnasium), obwohl nach Aussage der Lehrenden viele Kinder *ausgesprochen intelligent sind*. Die schulischen Ergebnisse der Hauptschüler sind schlecht: Etwa ein Drittel verlässt die Schule ohne Abschluss, viele mit schlechten Abschlüs-

⁵ Die Beobachtung des Informanten stimmt mit Ergebnissen aus der PISA-Studie und erziehungswissenschaftlichen Veröffentlichungen zu diesem Thema überein.

⁶ Vgl. Bericht des Ausländerbeauftragten der Stadt Mannheim (2004).

sen, und nur sehr wenigen Jugendlichen (14-15% eines Jahrgangs) gelingt es, eine Lehrstelle zu bekommen. Die jugendlichen Hauptschüler haben kaum berufliche Perspektiven und verstehen sich oft selbst als *loser*.⁷

Das zentrale Problem der Kinder bei Schuleintritt ist die geringe deutschsprachige Kompetenz. Da die Deutschprobleme im Regelunterricht kaum abgebaut werden und es bis vor kurzem nur wenige Zusatzprogramme gab,⁸ vergrößern sich die Probleme im Laufe der Zeit, weil sich der fachliche Stoff ständig ausweitet; d.h. die Schere zwischen Fähigkeiten und Anforderungen klafft immer weiter auseinander. Das hat Konsequenzen in allen Fächern, in denen Kompetenz im Deutschen Voraussetzung für fachliche Leistung ist. Nach meiner Beobachtung konnten Jugendliche in der 9. Hauptschulklasse Textaufgaben nicht lösen, weil sie den Text nicht verstanden. In krassem Gegensatz zur schulischen Realität der Kinder stehen die hohen Bildungserwartungen der türkischen Eltern,⁹ die wünschen, dass ihre Kinder die Chancen, die das deutsche Bildungssystem bietet, nutzen und auch akademische Abschlüsse erreichen.

2. Förderung der Erstklässler: Beschreibung der Initiative

Auf Drängen von Migranteneltern, die wir im Laufe unserer empirischen Erhebungen kennen lernten, *etwas zu tun, damit die Kinder besser Deutsch sprechen*,¹⁰ entstand die Idee einer Initiative zur Sprach- und Wissensförderung der Kinder. Zusammen mit Rosemarie Tracy und der „Forschungs- und Kontaktstelle für Mehrsprachigkeit“¹¹ an der Universität Mannheim (Leitung:

⁷ Nach einem Memorandum der damaligen Integrationsbeauftragten der Bundesregierung, Marieluise Beck, von 2005 blieben 40% der Migrantenkinder ohne berufliche Qualifikation. Frau Beck bezeichnete den schlechten Bildungsstand der Kinder als „hochalarmierend“ und stellte fest: „hier bahnt sich eine Katastrophe an“, zitiert nach Mannheimer Morgen, 7.9.05, S. 4: „Migrantenkinder zu ungebildet“. Die Selbstbezeichnung als *loser* stammt von Migrantenjugendlichen, die wir befragten, vgl. Keim (2007a, Teil I, Kap. 4).

⁸ Seit ca. vier Jahren jedoch werden von kommunaler Seite und mit großzügiger Unterstützung privater Stiftungen Anstrengungen unternommen, die vorschulische und schulische Förderung von Migrantenkindern zu verbessern.

⁹ Unsere Erfahrungen und auch die Auskünfte der Lehrenden widersprechen der in der Öffentlichkeit weit verbreiteten Feststellung, dass türkische Eltern wenig Interesse an der Bildung ihrer Kinder hätten. Die von uns befragten Eltern sorgen sich sehr, dass ihre Kinder in der Schule nicht vorankommen, und sie wissen nicht, wie sie ihren Kindern helfen können, vgl. Keim (2007a, Teil I, Kap. 3.3).

¹⁰ Während eines Elternabends in einem Kindergarten mit 100% Migrantenkindern baten uns die Eltern eindringlich, den Kindern beim Deutschlernen zu helfen.

¹¹ Die Forschungs- und Kontaktstelle ist inzwischen im „Mannheimer Zentrum für empirische Mehrsprachigkeitsforschung“ (MAZEM) (unter neuer Leitung) aufgegangen.

Rosemarie Tracy, Organisation: Vytautas Lemke) nahmen wir Kontakt mit dem staatlichen Schulamt Mannheim auf und präsentierten den Vorschlag, für die Schulanfänger in Schulen mit hohem Migrantenanteil Förderkurse einzurichten. Unsere Idee traf auf großes Interesse der Schulen und großzügige Unterstützung des Schulamtes. Ausgehend vom derzeitigen Kenntnisstand der kognitiv orientierten Spracherwerbsforschung,¹² der Untersuchung zu Sprachentwicklung und Interaktion¹³ und in Orientierung an neueren Immersionsprogrammen¹⁴ entwarfen wir folgendes Förderprogramm: Wir wollten den Kindern in intensiven Interaktionen mit Erwachsenen auf spielerische, interessante Weise ein stabiles und umfassendes Weltwissen in deutscher Sprache vermitteln, ihnen die Grundstrukturen des Deutschen beibringen, bei ihnen die Freude am Sprechen und am differenzierten Ausdruck wecken und sie beim Erwerb wesentlicher Diskursmuster unterstützen, deren Beherrschung für Alltags- und Schulkommunikationen notwendig sind. Dabei knüpften wir an den Interessen der Kinder an (Tiere, Vulkane, Dinos, Ritter, Autos usw.), boten ihnen altersgemäße Geschichten, Bilder, Rätsel, Spiele, Rollenspiele, Filme usw. an und schafften Interaktionssituationen, in denen sie viele Anlässe zum Fragen, Erklären, Erzählen, Vorspielen, Diskutieren und Streiten hatten. Die Fördergruppen waren mit jeweils 5-6 Kindern klein, das ermöglichte intensive Interaktionen sowohl zwischen den Kindern als auch zwischen den Kindern und der Förderkraft; und sie waren groß genug, um auch Gruppenspiele durchführen zu können. Um ein möglichst weit gefächertes Strukturangebot zu sichern, wurden die Äußerungen der Kinder durch Nachfragen und Expansionen der Erwachsenen reformuliert, detailliert oder es wurden Gegenmodelle entworfen. In der Interaktion mit den Erwachsenen lernten die Kinder Diskursformate wie „Erzählen“, „Argumentieren“, „Witze erzählen“, „Streit schlichten“ kennen und beherrschen, indem die Erwachsenen die für die einzelnen Diskursmuster konstitutiven Zugzwänge aufbauten und darauf drängten, dass sie von den Kindern erfüllt wurden, oder indem sie vormachten, wie Zugzwänge erfüllt werden konnten.¹⁵

¹² Einen guten Überblick über Befunde der Forschung, die sich auf den Erwerb syntaktischer Fähigkeiten beziehen und eine Art Leitfaden für die Diagnose der im Syntaxerwerb erreichten Stufen gibt Tracy (2003, 2008); vgl. auch Tracy (2005), Tracy/Gawlitzeck-Maiwald (2000) und Montanari (2002).

¹³ Hausendorf/Quasthoff (1996) zeigen eindrucksvoll, wie Kinder in der Interaktion mit Erwachsenen sprachliche Strukturen und komplexe Diskursmuster erwerben.

¹⁴ Einen guten Überblick über verschiedene Immersionsprogramme und ihre Erfolge gibt Siebert-Ott (2001).

¹⁵ Das zeigt z.B. Keim (2007b) in der exemplarischen Analyse der Entwicklung von Sprach- und Diskursfähigkeiten eines 6-jährigen türkischstämmigen Mädchens, das zu Schulbeginn

In den Förderkursen setzten wir Studierende mit guten linguistischen Kenntnissen und Erfahrungen in Mehrsprachigkeit ein, die wir durch Werbung in unseren Seminaren rekrutierten. Die Vorbereitung der Studierenden, die Organisation ihres Einsatzes in den Schulen sowie die regelmäßigen Besprechungen über den Verlauf der Förderkurse übernahm die Kontaktstelle für Mehrsprachigkeit. In Anknüpfung an den Lehrplan für die erste Klasse wurden außerdem Materialien zusammengestellt, mit denen das für den Regelunterricht notwendige Fachvokabular systematisch auf- und ausgebaut und mit den Kindern über Geschichten, Bilder, Spiele usw. eingeübt wurde, damit sie am Unterricht besser teilnehmen konnten. Die Förderung fand zweimal wöchentlich nachmittags für zwei Stunden in den Schulen statt und war auf das erste Grundschuljahr begrenzt. Sie wurde wissenschaftlich begleitet: Seit November 2003 wurden in einzelnen Gruppen regelmäßig Sprachaufnahmen gemacht und im Rahmen von Qualifikationsarbeiten (Seminar-, Magister- und Masterarbeiten) ausgewertet.

Im November 2003 starteten wir mit den Förderkursen an vier Mannheimer Schulen. Der Förderunterricht war für die Kinder kostenlos; die Studierenden wurden vom Schulamt Mannheim und aus Spendengeldern bezahlt.¹⁶ Die Information der Eltern erfolgte regelmäßig im Rahmen von Elternabenden, die wir bei Bedarf auch in Türkisch oder Italienisch durchführten. Über die zweisprachigen Förderkräfte, die selbst einen Migrationshintergrund haben, funktionierten der Kontakt und der Austausch mit den Eltern meist sehr gut; die Eltern arbeiteten mit und sorgten dafür, dass die Kinder regelmäßig zum Förderunterricht kamen.

Durch die großzügige Unterstützung der Heinrich-Vetter-Stiftung war es möglich, das Förderprogramm ab November 2004 auf 12 Schulen in Mannheim auszuweiten. Außerdem konnte die Sprach- und Wissensförderung der Erstklässler durch ein Programm für Migranteneltern ergänzt werden, das deren Bildungs- und Erziehungskompetenz stärken sollte. Dieses Programm wurde von Necmiye Ceylan und Emran Sirim zusammen mit mir entwickelt.¹⁷ Es sieht regelmäßige Fortbildungsveranstaltungen für Migranteneltern vor, die in Türkisch oder, wenn möglich, in Deutsch durchgeführt werden. Wir orien-

nur sehr wenig Deutsch konnte, aber im Laufe des Förderkurses erhebliche sprachliche und diskursive Kompetenzen erwarb.

¹⁶ Sponsoren waren die Heinrich-Vetter-Stiftung, der Duden-Verlag, der Rotary-Club und der Lions-Club.

¹⁷ Die Entwicklung des Elternprogramms war durch EU-Gelder im Rahmen des URBAN-Programms möglich. Die von N. Ceylan und E. Sirim entwickelten Materialien für die Eltern-Schulungen wurden dem Dezernat für Bildung der Stadt Mannheim übergeben.

tierten uns an den Interessen der Eltern und stellten Informationen zum Erst- und Zweitspracherwerb, zum Umgang mit Mehrsprachigkeit, zur Förderung von schriftkulturellen Kompetenzen, zum Umgang mit Medien etc. zusammen. Vor allem aber reagierten wir auf den Wunsch der Eltern, Deutsch zu lernen, und führten Deutschkurse durch.

3. Die Sprachförderung begleitende Studien

Die vorliegenden Master-Arbeiten von Maren Krempin und Kerstin Mehler entstanden im Rahmen des Sprachförderprojekts. Beide Autorinnen führten Sprachförderkurse für Erstklässler an einer Mannheimer Grundschule mit hohem Migrantenanteil durch. Nach einem gemeinsam formulierten Einführungskapitel in Spracherwerbstheorien zum Erst- und frühen Zweitspracherwerb präsentieren die beiden Autorinnen ihre Untersuchungen. Sie basieren auf natürlichem Gesprächsmaterial von 6- bis 7-jährigen Kindern, das die Autorinnen während des Förderunterrichts erhoben und selbst transkribierten. Beide Arbeiten konzentrieren sich nicht auf die Beschreibung von Defiziten in den einzelnen Sprachbereichen, sondern sie zeigen die Sprach- und Kommunikationsentwicklung der Kinder im Laufe des Förderkurses auf, machen die bereits erworbenen Kompetenzen deutlich und entwickeln Vorschläge für eine gezielte Weiterförderung.

Maren Krempin vergleicht den Sprachstand von drei Kindern zu Beginn des Förderunterrichts mit dem Stand am Ende des ersten Schuljahrs. In Detailanalysen zeigt sie auf, was die Kinder im lexikalischen, syntaktischen und morphologischen Bereich erreicht haben, und ordnet die Kinder auf der Basis des jeweiligen Kenntnisstandes auf einer 5-stufigen Entwicklungsskala an. Davon ausgehend macht sie Vorschläge für eine gezielte Weiterförderung in den Bereichen, in denen noch Unsicherheiten oder Lücken bestehen. Außerdem untersucht sie die Erzählkompetenz der Kinder und kommt zu dem Ergebnis, dass die am Ende des ersten Schuljahrs erworbenen narrativen Fähigkeiten dem Entwicklungsstand der Altersklasse der Kinder entsprechen. Die theoretisch und methodisch reflektierte Untersuchung bietet eine solide Ausgangsbasis für weitere Untersuchungen und für die praktische Arbeit im Bereich Deutsch als Zweitsprache.

Auch die Untersuchung von Kerstin Mehler gibt Einblick in das bereits erworbene Sprachwissen der untersuchten Kinder. Sehr schön ist z.B. die Beobachtung, dass die grammatischen Fehler, die eines der untersuchten Kinder macht, die Kommunikation mit einem deutschsprachigen Partner nicht behindern,

das Kind also kommunikativ durchaus erfolgreich ist, und sich grammatisch „falsche“ Strukturen verfestigen können, wenn nicht gezielt gegengesteuert wird. Bei der Analyse des Sprachstandes der Kinder berücksichtigt die Autorin ethnolektale Formen des Deutschen, denen die Kinder in ihrem sozialen Umfeld ausgesetzt sind.¹⁸ Sie zeigt eindrucksvoll, dass sich bereits bei Erstklässlern eine sozialstilistische Differenzierung herauszubilden beginnt, und dass die Kinder beginnen, sich an dem sprachlichen und außersprachlichen Verhalten von Leitbildern aus ihrem sozialen Umfeld zu orientieren. Dabei spielen auch ethnolektale Formen eine wichtige Rolle. In einem Vergleich zwischen dem rituellem Abtausch, bei dem die Kinder versuchen, die Familie des Gegners zu „beleidigen“, und einer ernsten Auseinandersetzung zeigt die Autorin, dass die Kinder Sprachformen funktional effektiv einsetzen und zwischen spielerischer und ernster verbaler Aggression unterscheiden können.

4. Literatur

- Bericht des Ausländerbeauftragten der Stadt Mannheim (2004). Ms. Mannheim.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta M. (1996): Sprachentwicklung und Interaktion: eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Opladen.
- Keim, Inken (2004): Kommunikative Praktiken in türkischstämmigen Kinder- und Jugendgruppen. In: Deutsche Sprache 32, S. 198-226.
- Keim, Inken (2007a): Die „türkischen Powergirls“ – Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim. (= Studien zur Deutschen Sprache 39). Tübingen. [2. ergänzte Aufl. 2008].
- Keim, Inken (2007b): Von der Forschung zur Praxis: Vom Projekt „Kommunikation in Migrantenkindergruppen“ zu „Förderprogrammen für Migrantenkinder“. In: Eichinger, Ludwig M./Kämper, Heidrun (Hg.): Sprach-Perspektiven. Germanistische Linguistik und das Institut für Deutsche Sprache. (= Studien zur Deutschen Sprache 40). Tübingen, S. 367-394.

¹⁸ Im untersuchten Migrantenwohngebiet haben Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Ausgangssprachen ethnolektale Formen als eine Art *lingua franca* herausgebildet, und auch die Kinder des Sprachförderkurses hören und verwenden sie in der Klassengemeinschaft oder in der Peergroup. Ethnolektale Formen haben weite Überschneidungsbereiche mit dem regionalen Umgangsdeutsch, sie unterscheiden sich jedoch hinsichtlich bestimmter grammatischer und prosodisch-phonetischer Eigenschaften. Zu ethnolektalen Formen und ihren diskursiven und sozialen Funktionen in Gesprächen von Migrantenkinder und -jugendlichen in Mannheim vgl. Keim (2007c) und Keim/Knöbl (2007)

- Keim, Inken (2007c): Formen und Funktionen von Ethnolekten in multilingualen Lebenswelten – am Beispiel von Mannheim. In: Franceschini, Rita (Hg.): *Im Dickicht der Städte I: Sprache und Semiotik*. (= Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 148). Stuttgart, S. 89-112.
- Keim, Inken/Ralf Knöbl (2007): Sprachliche Varianz und sprachliche Virtuosität von türkischstämmigen „Ghetto“-Jugendlichen in Mannheim. In: Fandrych, Christian/Salverda, Reinier (Hg.): *Standard, Variation und Sprachwandel in germanischen Sprachen. Standard, variation and language change in Germanic languages*. (= Studien zur Deutschen Sprache 41). Tübingen, S. 157-200.
- Montanari, Elke (2002): *Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. München.
- Siebert-Ott, Gesa (2001): *Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten*. (= Linguistische Arbeiten 440). Tübingen.
- Tracy, Rosemarie (2003): *Sprachliche Frühförderung. Konzeptuelle Grundlagen eines Programms zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter*. Informationsbroschüre der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit. Mannheim.
- Tracy, Rosemarie (2005): *Spracherwerb bei vier- bis achtjährigen Kindern*. In: Guldemann, Titus/Hauser, Bernhard (Hg.): *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder*. Münster/New York/Berlin, S. 59-75.
- Tracy, Rosemarie (2008): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. 2., überarb. Aufl. Tübingen.
- Tracy, Rosemarie/Gawlitzek-Maiwald, Ira (2000): *Bilingualismus in der frühen Kindheit*. In: Grimm, Hannelore (Hg.): *Enzyklopädie der Psychologie*. Bd. 3: *Sprachentwicklung*. Göttingen, S. 495-535.

Spracherwerbstheoretische Grundlagen: Ein Überblick

Inhalt

1.	Der kindliche Erstspracherwerb	13
1.1	Der Erwerb der deutschen Satzstruktur: Vier syntaktische ‘Meilensteine’	14
1.2	Der Wortschatzerwerb	17
2.	Der Zweitspracherwerb	21
2.1	Allgemeine Erscheinungen beim Zweitspracherwerb	22
2.2	Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache	24
2.2.1	Zweitspracherwerb und Fremdsprachenlernen	24
2.2.1.1	Konzeptualisierungen von Zweisprachigkeit	27
2.2.1.2	Spracherwerb unter Migrationsbedingungen	29
3.	Literatur	32

1. Der kindliche Erstspracherwerb

Der Spracherwerb gilt als die komplexeste Aufgabe, mit der ein Kind im Laufe seiner Entwicklung konfrontiert wird. Kinder lernen Sprache eigenständig in sozialen Situationen, im Austausch mit ihren Eltern, Geschwistern und anderen Bezugspersonen aus ihrer nahen Umgebung. Dabei müssen sie verarbeiten, dass ihnen in den Äußerungen der Erwachsenen verschiedene Arten von Wörtern innerhalb verschiedener Ausdrücke begegnen. Diese Äußerungen können wohlgeformt sein, aber auch zahlreiche Fehler aufweisen, wie es in der alltäglichen, mündlichen Kommunikation oft der Fall ist (Dittmann 2002, S. 9).

Bei der Betrachtung des Spracherwerbsprozesses von Kindern ergeben sich grundsätzlich folgende Fragestellungen:

- Warum sind Kinder gegen linguistische Merkmale ‘resistent’, die der Input ihnen eindeutig zur Verfügung stellt?
- Warum erwerben antagonistisch dazu Kinder linguistische Strukturen, die der Input nicht oder nicht ausreichend anbietet?
- Warum werden abweichende Strukturen, provoziert von wohlgeformtem Input, zunächst erworben, dann jedoch wieder verworfen, so dass sie vollständig wieder verschwinden (Tracy 1990, S. 44)?

Um diesen Fragen auf den Grund zu gehen, wird im Folgenden der Verlauf des monolingualen kindlichen Erstspracherwerbs nach aktuellem Forschungsstand skizziert.

1.1 Der Erwerb der deutschen Satzstruktur: Vier syntaktische ‘Meilensteine’

Der Erwerb der syntaktischen Strukturen der deutschen Sprache lässt sich schematisch in vier Stufen einteilen, die als „Meilensteine“ (Tracy 2002, S. 2) im Spracherwerbsprozess angesehen werden können. Allerdings muss festgestellt werden, dass die Übergänge von Stufe zu Stufe selbstverständlich fließend erfolgen. Die Altersangaben¹ sind als ungefähre Eingrenzung der jeweiligen Phasen zu verstehen und keinesfalls zu verabsolutieren.

Es wird vielmehr jede individuelle Entwicklung mehr oder weniger von diesem Schema abweichen, nicht nur, was die absoluten Zeitangaben, sondern auch was die Einzelercheinungen innerhalb der Epochen anlangt. (Stern/Stern 1981, S. 149)

Der Erwerb der syntaktischen Strukturen ist ein dynamischer und über Jahre andauernder Prozess, der nicht in ein enges und konstitutives Schema gepresst werden kann. Die Kinder springen nicht plötzlich von einer Erwerbsstufe in die nächste. Die Stufen laufen zeitweise parallel und lösen sich dann allmählich ab, indem Charakteristika der vorangegangenen Stufe schwächer werden und neue Phänomene verstärkt hinzukommen (Szagun 1993, S. 29).

‘Meilenstein I’: Einwortäußerungen

Die Epoche der Einwortäußerungen erstreckt sich von 1,0 bis 1,6 Jahren.² Einwortäußerungen gestalten sich als einige wenige mit Sinn verbundene Lautäußerungen ohne bestimmten begrifflichen oder grammatischen Charakter (Stern/Stern 1981, S. 149).

Produziert werden vor allem einzelne Wörter der Wortklasse Nomen, Partikeln, Adverbien oder Demonstrativa, vereinzelt auch Adjektive in prädikativer Form. Beispielhafte Einwortäußerungen sind *mama*, *papa*, *mieze*, *weg*, *da*, *ab* (Stern/Stern 1981, S. 149). Es ist jedoch anzunehmen, dass die Kinder noch nicht über eine Distinktionsfähigkeit innerhalb dieser Wortklassen verfügen (Szagun 1993, S. 31). Es findet außerdem noch keine Differenzierung von Gegenstand, Willen oder Affekt statt und es überwiegen lautliche Ausdrucksbewegungen sowie Lautmalereien, wie zum Beispiel *wauwau* (Stern/Stern 1981, S. 149).

Des Weiteren sind erste Ausprägungen von Frageintonation und die Negationen *nein* und *nicht* zu beobachten.

¹ Die Altersangaben der jeweiligen Stufen beziehen sich auf Stern/Stern (1981).

² Die Altersangaben werden wie folgt bezeichnet: 1,6,3 entspricht einem Jahr, sechs Monaten und drei Tagen.

‘Meilenstein II’: Zweiwortäußerungen

Zweiwortäußerungen, die zwischen 1,6 und 2,3 Jahren produziert werden, gestalten sich als elementare Wortkombinationen bestehend zunächst aus zwei, später aus mehreren Wörtern mit Verben in Form von Infinitiven und Verbpartikeln, wie zum Beispiel *Tür auf, Mama Bus fahren, da brille* (Tracy 2002, S. 5). Wortklassen wie vor allem Artikel, Präpositionen und Fragepronomen sind in dieser Erwerbsstufe noch nicht repräsentiert (Szagun 1993, S. 33).

Sporadisch treten erste formale Markierungen auf, wie zum Beispiel Pluralbildungen und Genitivbildung durch *-s* (*mones puppe, füße weg*) (Szagun 1993, S. 32). Es findet noch keine Verbflexion statt, Verben werden fast ausschließlich in infinitiver Form produziert. Die Wortstellung ist noch individuell variabel, eine Tendenz zur Verbendstellung ist aber bereits erkennbar (Klann-Delius 1999, S. 40).

Adjektive werden nun in attributiver Wortstellung produziert und sind in den meisten Äußerungen bezüglich Genus und Kasus des folgenden Nomens flektiert (Mills 1985, S. 154). Die Fähigkeit, Negationen zielsprachlich richtig einzusetzen, entwickelt sich während der Phase der Zweiwortäußerungen weiter und die richtige Wortstellung der Negationen *nein* und *nicht* tritt verstärkt auf (ebd.).

Während dieser Erwerbsstufe erwacht allmählich das Bewusstsein für die Bedeutung von Sprache, semantische Relationen werden erworben. Hier ist anzumerken, dass Kinder verschiedener Sprachen in den Zweiwortäußerungen ähnliche semantische Relationen ausdrücken (Klann-Delius 1999, S. 40). Kinder konstituieren also bereits in der zweiten Erwerbsstufe semantische Funktionen und grammatische Bedeutungen, die Wörter in Sätzen haben, sie differenzieren unter anderem Handlungsträger, Objekte und Lokalisierungen.

Die semantischen Funktionen lassen sich in verschiedene Kategorien charakterisieren wie zum Beispiel „Handlungsträger und Handlung“, „Objekt und Handlung“, „Vorhandensein“ (Szagun 1993, S. 32). Die Bestimmung semantischer Funktionen in kindlichen Zweiwortäußerungen geht über eine formale Analyse hinaus und soll deswegen an dieser Stelle nicht weiter erläutert werden.

‘Meilenstein III’: Drei- und Mehrwortäußerungen

Zwischen 2,0 und 2,6 erwerben Kinder die Fähigkeit, einfache, vollständige Sätze zu produzieren. Die Wortstellung wird nach der Zielsprache ausgerichtet, allerdings treten immer noch Strukturformate der vorangegangenen Erwerbsstufe auf. Die wohl signifikanteste Entwicklung dieser Phase ist der

Beginn des Flexionserwerbs und die damit verknüpfte Ausbildung von Konjugation, Deklination und Komparation (Stern/Stern 1981, S. 150). Des Weiteren beginnt relativ langsam der Erwerb der Kasusmarkierung, es kommt jedoch noch verstärkt zu einer Übergeneralisierung von Nominativ und Akkusativ (Szagun 1993, S. 41).

Das flexionslose Sprechen wird überwunden. Die Satzbildung erfolgt hauptsächlich in Hauptsatzform, neben parataktischen Sequenzen erscheinen aber bereits erste hierarchische Strukturen. Die Kinder bilden Ausrufe-, Aufforderungs- und Fragesätze, wie zum Beispiel *jetzt geh ich hoch, wo kann der hingehen* (Stern/Stern 1981, S. 150; Tracy 2002, S. 5).

‘Meilenstein IV’: Komplexe Strukturen

Etwa von 2,6 an produzieren Kinder komplexe Strukturen. Die meisten Wortklassen sind erworben. Die Kinder äußern sich nun in Satzreihen, die parataktische Satzbildung wird überwunden. Es entwickelt sich die Fähigkeit, hypotaktische Strukturen zu bilden. Innerhalb der Nebensätze steht jetzt das flektierte Verb am Ende, es treten verschiedene Nebensatzkonstruktionen auf, wie beispielsweise *ich warte bis der Hund weggegangen ist, das bewegt sich heute so weil's kaputt ist* (Szagun 1993, S. 40). In den Satzgefügen finden sich Kausal-, Final-, Konditional-, Temporal- und allmählich Relativsätze sowie indirekte Fragen. Im Alter von drei Jahren haben die Kinder die Grundprinzipien des deutschen Satzes erworben.

Obwohl auch bei Dreijährigen Passivkonstruktionen beobachtet werden können, geht die Forschung davon aus, dass es sich hier noch um schlichte Nachahmung handelt (Klann-Delius 1999, S. 41). Der Zeitpunkt für den Erwerb von Passivstrukturen wird zwischen 5,0 und 9,0 angesetzt.

Die Einteilung in Stufen ist als allgemeiner Überblick über die einzelnen Erwerbsphänomene gedacht. Oftmals variieren die ‘Meilensteine’ von Kind zu Kind, gerade Stufe II und Stufe III verwischen und werden teilweise von Kindern ‘still’ durchlebt, so dass sie nicht transparent betrachtet werden können (Tracy 2002, S. 6). Inter-individuelle und intra-individuelle Variationen sind natürlich, weswegen der Spracherwerbsprozess bei nahezu keinem Kind identisch verläuft. Die Einteilung gibt jedoch Hinweise und Anhaltspunkte, um Kinder während des Spracherwerbs einzuordnen und um ungefähr abschätzen zu können, um welchen ‘Meilenstein’ herum sich die Kinder bezüglich ihrer sprachlichen Entwicklung gruppieren. Die vier ‘Meilensteine’ sollen für die nachfolgenden linguistischen Analysen als Basis und ‘roter Faden’ dienen. Die spezifischen Struktureigenschaften der Zielsprache Deutsch werden im Rahmen dieser Analysen näher expliziert werden.

1.2 Der Wortschatzerwerb

In der Alltagsvorstellung ist die Produktion des ersten Wortes gemeinhin eine Orientierungshilfe für den Beginn des Spracherwerbsprozesses. Aus linguistischer Perspektive wird aber schon der erste Schrei nach der Geburt dem Spracherwerbsprozess zugeschrieben.

Alles Sprechen beginnt damit, dass Lautäußerungen, die aus naturhaften Bewegungen hervorgehen und daher eine natürliche Beziehung zu ihrer Bedeutung haben, in den Dienst des Ausdrucks und der sozialen Verständigung gestellt werden. (Stern/Stern 1981, S. 320)

Das erste Lebensjahr des Kindes bildet das Vorstadium zum eigentlichen Wortschatz- und Syntaxerwerb. Kinder teilen sich während der ersten zwölf Monate ihres Lebens durch Lallen und Nachahmung von Lautkomplexen mit und haben ein einfaches Verständnis für gesprochene Aufforderungen (Stern/Stern 1981, S. 149).

Vom ersten Schrei an produzieren Kinder zunächst ruhige Grundlaute. Der Phase der „stimmlichen Expansion“ (Klann-Delius 1999, S. 23), in der das Kind seine Möglichkeiten der Lautproduktion austestet, folgt die „Phase des Babbeln“ (ebd.): im Alter von sechs Monaten werden die ersten Konsonanten produziert. Als „Phase des repetitiven Silbenplapperns“ (ebd., S. 24) lässt sich der siebte bis zehnte Lebensmonat bezeichnen, bis dann etwa mit Vollendung des ersten Lebensjahres die ersten Wörter produziert werden.

Bezüglich des Wortschatzes haben Kinder eine gewaltige Erwerbsaufgabe zu erfüllen. Der aktive Wortschatz eines Erwachsenen umfasst zwischen 20.000 und 50.000 Wörter, der passive Wortschatz kann mehr als doppelt so groß sein (Meibauer/Rothweiler 1999, S. 9). Beim Wortschatzerwerb geht es nicht nur darum, Wörter wie Vokabeln auswendig zu lernen. Das Kind muss zusätzlich zu dem erworbenen Wort, dem Lexem, eine Reihe lexikalischer Informationen speichern, von denen nach Meibauer/Rothweiler (ebd., S. 11) mindestens folgende fünf Aspekte unabdingbar sind:

- 1) Semantische Repräsentation: Bedeutung und Referenz
- 2) Lexikalische Kategorie: Wortart
- 3) Syntaktische Eigenschaften
- 4) Morphologische Eigenschaften und interne Struktur
- 5) Phonetisch-phonologische Form

Ein neues Wort zu lernen und damit einen Wortschatz aufzubauen erfordert demnach die Aufnahme verschiedenartiger Informationen, die mit bereits vorhandenen Informationen verknüpft werden müssen. Die vorhandenen Infor-

mationen wiederum tragen dann dazu bei, neue Informationen zu verarbeiten. Das so entstehende und für das Kind zu entwickelnde Netzwerk ist das mentale Lexikon (Meibauer/Rothweiler 1999, S. 12).

Der Aufbau eines Lexikons ist ein wesentlicher Bestandteil des kindlichen Spracherwerbs, der phonetisch-phonologische, semantisch-pragmatische, morphologische und syntaktische Aspekte umfasst und zueinander in Beziehung setzt. (ebd.)

Die folgende schematische Darstellung nach Tracy (2003) illustriert stark vereinfacht, wie sich solche Vernetzungen etwa für *Hund* ausbilden:

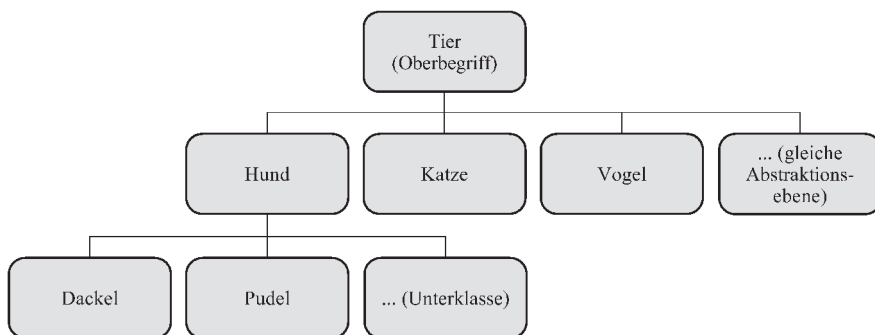


Abb. 1: Das mentale Lexikon schematisch (Tracy 2003, S. 29)

Deutlich ist nun also, dass der Wortschatz nicht einfach eine simple Liste von Wörtern darstellt, die es für ein Kind zu lernen gilt, sondern ein Netzwerk aus komplexen Strukturen und miteinander verknüpften Informationen: das mentale Lexikon.

Des Weiteren zeigt sich der Wortschatzerwerb als ein individueller Prozess, der außerordentlichen Schwankungen unterliegen kann und daher nicht genau systematisch greifbar ist. Im Folgenden soll der Ablauf dieses komplexen Erwerbsprozesses dennoch deskriptiv und schematisch skizziert werden. Dabei sind jegliche Altersangaben als ungefähre und individuell variable Eingrenzungen zu verstehen.

Das Stadium der ersten Wörter beginnt, sobald die artikulatorischen und phonologischen Fähigkeiten des Kindes hinreichend ausgeprägt sind. Der Zeitpunkt der ersten Wortproduktion variiert dementsprechend individuell zwischen 0,8 und 1,5 Jahren.

Von einem „echten“ referentiellen Wort kann gesprochen werden, wenn das Kind eine konventionell festgelegte lexikalische Form als unabhängiges und flexibles Zeichen in unterschiedlichen Kontexten und mit einem festen inhaltlichen Bezug verwendet, d.h. wenn das Wort phonetisch konsistent, semantisch kohärent [...] und symbolisch autonom [...] erscheint. (Kauschke 1999, S. 132)

Die kontextabhängige semantische Funktion dieser ersten Wörter wird in der Forschung bis heute kontrovers diskutiert, worauf an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden soll. Allgemein bleibt aber festzuhalten, dass die früh erworbenen Wörter fast ausschließlich in Form von Einwortäußerungen auftreten und daher in den meisten Fällen performativ eingesetzt werden (Meibauer/Rothweiler 1999, S. 14). Sicherlich gibt es bestimmte Kontexte, in denen Wörter referenziell gebraucht werden. Um aber bei Einwortäußerungen über Kontextreferenz zu entscheiden, bedarf es vielmehr interpretatorischer Bemühungen als formaler Grundlagen.

Nachdem ein Kind mit circa einem Jahr die ersten Wörter produziert, baut es über einen verhältnismäßig langen Zeitraum einen ersten Wortschatz mit etwa 40-50 Wörtern auf (Klann-Delius 1999, S. 36). Die Kinder erwerben in dieser Phase zwei bis drei neue Wörter in der Woche. Sobald das Kind einen produktiven Wortschatz von etwa 50 Wörtern aufgebaut hat, was in der Regel mit 2,0 der Fall ist, beginnt eine Phase, in der sich der Wortschatz des Kindes sprunghaft und schnell ausweitet: der „vocabulary spurt“ (ebd.). In dieser Phase werden mehrere Wörter täglich erworben und der Wortschatz steigt zum Beispiel bis 2,6 Jahre auf bis zu 300 Wörter an (Meibauer/Rothweiler 1999, S. 16).

Es ist der Forschung bislang noch nicht gelungen, den Auslöser für den „vocabulary spurt“ eindeutig zu differenzieren und transparent zu machen. Des Weiteren findet sich dieses Phänomen nicht bei allen Kindern gleich stark ausgeprägt. Manche Kinder bauen ihren Wortschatz weniger sprunghaft und dafür kontinuierlich linear auf, während bei anderen Kindern ein eher epochenähnlicher Erwerb zu verfolgen ist (Meibauer/Rothweiler 1999, S. 16).

Allgemein bleibt festzuhalten, dass der passive Wortschatz von Beginn des Aufbauprozesses an stets größer als der aktive Wortschatz ist. Beim Erreichen der 50-Wort-Hürde beispielsweise kann der passive Wortschatz bereits über 200 Wörter umfassen (Meibauer/Rothweiler 1999, S. 16). Logische Konsequenz ist daher die Annahme, dass das Wortverständnis früher und schneller entwickelt wird als der Wortgebrauch.

Im dritten Lebensjahr wächst der Wortschatz auf mindestens 500 Wörter an. In dieser Phase bilden sich Derivations- und Kompositionsprozesse aus, und die Morphologie entwickelt sich signifikant weiter. Es erscheinen aufgrund dieser Fähigkeiten eigene kreative Wortbildungen zum Ausgleich lexikalischer Lücken. Mit sechs Jahren besteht der kindliche aktive Wortschatz aus bis zu 5.000 Wörtern (Kauschke 1999, S. 134).

Die im Wortschatz eines Erwachsenen dominierenden Nomen stehen auch im frühkindlichen Wortschatz quantitativ im Vordergrund. Kinder beziehen sich vor allem im Rahmen von Einwortäußerungen auf Dinge, die in ihrer unmittelbaren Umgebung visuell konkret wahrnehmbar sind, wie zum Beispiel Spielzeug, Familienmitglieder oder Gegenstände aus Alltagsritualen wie Essen oder Baden. Daher existieren in der frühen Phase des Wortschatzerwerbs neben Nomen auch wenige relationale Wörter, die Zustände wie beispielsweise 'Vorhandensein' dieser konkret sichtbaren Objekte differenzieren können (Klann-Delius 1999, S. 37):

Das frühe Lexikon spiegelt nach Interpretation der verschiedenen Autoren die konkrete, auf direkt wahrnehmbare Phänomene ausgerichtete Erfahrungswelt des Kindes wider. (ebd.)

Emotionale Zustände und abstrakte Begriffe werden zu Beginn des Erwerbsprozesses nahezu nicht produziert. Die Fähigkeit, über innere Zustände zu sprechen, entwickeln Kinder ab 1,8 (Klann-Delius 1999, S. 37). Im Alter von circa 1,9-3,0 werden die Nomen zunehmend durch Verben ergänzt, das Kind benennt Aktionen, die von den bereits benannten Objekten ausgehen können. Erst allmählich und über einen vergleichsweise langen Zeitraum hinweg entstehen im kindlichen Lexikon Strukturen in Form von Wortfeldern. Auch die Fähigkeit zur qualitativen Beurteilung beispielsweise durch Adjektive oder Adverbien bildet sich erst ab ungefähr 3,0 aus (ebd.).

Wird ein Wort erworben, ist in den meisten Fällen noch keine vollständige zielsprachliche Wortbedeutung im frühkindlichen mentalen Lexikon repräsentiert, das Kind nähert sich dieser erst allmählich an. Daher kommt es bis zum vierten und fünften Lebensjahr zu Unter- und Übergeneralisierungen. Ein Wort wird untergeneralisiert, wenn ein Kind das Wort (z.B. *Hund*) nur auf eine Untergruppe des Referenten (z.B. 'schwarzer Hund') bezieht. Eine Übergeneralisierung liegt dann vor, wenn ein Kind den Referenzbereich des Wortes überdehnt und beispielsweise *Hund* auf alle existierenden Vierbeiner bezieht (Meibauer/Rothweiler 1999, S. 17).

Über die genauen Umstände des Bedeutungserwerbs und über mögliche Unterschiede im Erwerbsprozess verschiedener Wortklassen liegen bis heute keine klaren und eindeutigen Ergebnisse vor. Die oben skizzierte Erwerbsreihenfolge resultiert aus zahlreichen Studien, welche aufgrund ähnlicher Ergebnisse einen Konsens in der Forschung erzeugen konnten (Meibauer/Rothweiler 1999, S. 20). Dennoch bietet diese eher quantitativ angelegte Zusammenstellung der verschiedenen Phasen in der Ausbildung des kindlichen Lexikons wichtige Anhaltspunkte für eine deskriptive Erfassung des Spracherwerbs.

Die altersabhängige Veränderung der Gebrauchshäufigkeit von Wörtern mit Benennungsfunktion zugunsten von Wörtern mit relationalen Bedeutungen (Verben, Adjektiven etc.) stellt eine Bedingung des Grammatikerwerbs dar [...]. (Klann-Delius 1999, S. 38)

Im Folgenden soll die spezifische Situation des Zweitspracherwerbs näher betrachtet werden.

2. Der Zweitspracherwerb

Der Terminus ‘Zweitsprache’ (L2) kann zunächst allgemein definiert werden als „the way in which people learn a language other than their mother tongue [...]“ (Ellis 2000, S. 3). Er kann sich auf jede weitere Sprache, die man nach der Muttersprache erwirbt, beziehen, das heißt auch auf eine dritte oder vierte Sprache. Dabei wird der Erwerbskontext zunächst außer Acht gelassen:

Whether you are learning a language naturally as a result of living in a country where it is spoken, or learning it in a classroom through instruction, it is customary to speak generically of ‘second’ language acquisition. (Ellis 2000, S. 3)

Grundsätzlich ist es eine Frage der Definition, von welchem Grad der Beherrschung einer fremden Sprache an ein Mensch als ‘zweisprachig’ gilt. Die Forschung gibt darauf unterschiedliche Antworten:

Nach älterer Auffassung bedeutet ‘echte’ Zweisprachigkeit die balancierte Beherrschung zweier Sprachen für alle Sachbereiche auf hohem Niveau. (Oomen-Welke 1998, S. 193)

Heutzutage tendiert man allerdings eher dazu, solche Personen als zweisprachig zu bezeichnen, die

sich zweier Sprachen fließend in für sie kommunikativ relevanten Situationen bedienen und diese Sprachen nicht nur im Sprachunterricht, sondern auch oder vor allem im Kontakt mit Muttersprachlern erworben haben. (Oomen-Welke 1998, S. 194)

Die sprachliche Kompetenz eines Individuums stellt keine feste Größe dar. Dies mag einer der Gründe sein, warum Definitionen zur Zweisprachigkeit häufig divergieren. Eine entscheidende Instanz ist das Bewusstsein der Zweisprachigkeit, „das Gefühl, in beiden Sprachen ‘zu Hause zu sein’“ (Kielhöfer/Jonekeit 1998, S. 11). Das objektive Ausmaß der Sprachbeherrschung kann in den verschiedenen Fertigkeiten und Fähigkeiten wie Sprechen, Verstehen, Schreiben und Lesen sehr unterschiedlich sein. Selten sind beide Sprachen in allen Bereichen gleich stark ausgeprägt. Zweisprachigkeit ist in der Regel durch das Miteinander einer starken und einer schwachen Sprache bestimmt (ebd., S. 12). Die starke Sprache ist diejenige, in der man am häufigsten und am liebsten kommuniziert und über den größten Wortschatz verfügt.

2.1 Allgemeine Erscheinungen beim Zweitspracherwerb

Der monolinguale Erstspracherwerb ist bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht detailliert erforscht. Bisher existiert kein Modell, das den Spracherwerb in seiner Komplexität vollständig erfassen kann. Sicherlich bilden die verschiedenen Ansätze aber eine solide Grundlage für weitere Forschungen. Eine integrative Spracherwerbstheorie gesteht allen Theorien zu, wesentliche Aussagen zum Spracherwerb zu machen.

Um die Thesen zum Erstspracherwerb zu testen, haben sich Untersuchungen zum Bilingualismus und zum Zweitspracherwerb als sehr hilfreich erwiesen. Inwiefern ähneln bzw. unterscheiden sich monolingualer Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb in Bezug auf Erwerbsreihenfolgen? Durchlaufen Kinder im Spracherwerbsprozess die zum Erstspracherwerb erforschten Erwerbsstufen, auch wenn sie eine weitere Sprache erwerben? Welche Bedingungen sind an den Erwerb einer zweiten Sprache geknüpft? Inwiefern beeinflussen Erst- und Zweitsprache den jeweiligen Spracherwerbsprozess (vgl. Tracy 2008, S. 127ff.)?

Empirische Untersuchungen zeigen, dass sich bestimmte Merkmale beim Zweitspracherwerb immer wieder beobachten lassen. Die für die Aneignung einer fremden Sprache benötigten Auswahl- und Lernprozesse werden vom Lernenden zum größten Teil selbst gesteuert, daher sind z.B. Steuerungsversuche im Unterricht auch nie mehr als Angebote, die nicht unbedingt immer die Bedürfnisse des einzelnen Lernalters treffen müssen (Apeltauer 1997, S. 115). Wie beim Erstspracherwerb werden Erscheinungen der Zielsprache in einer bestimmten Reihenfolge, gegebenenfalls auf dem Weg über Zwischenformen, angeeignet. Die Reihenfolge ist unabhängig von den Lernumständen, ausschlaggebend ist vielmehr die Struktur der Zielsprache, der sich der Lerner annähert. Daraus lässt sich folgern, dass die Stufenfolge für Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb einander weitgehend ähneln (BMBF 2005, S. 137). Zu Beginn unterscheiden sich Lerneräußerungen durch die Vernachlässigung vieler Elemente und beispielsweise einer falschen Wortstellung von korrekten zielsprachlichen Äußerungen. Die Entwicklung einer Lernaltersprache ist im Idealfall

ein Prozess fortschreitender Differenzierung und Restrukturierung, in dessen Verlauf die Fähigkeiten, zielsprachliche Äußerungen zu verstehen beständig verbessert werden. Am Anfang dieses Entwicklungsprozesses steht der Lerner, der noch keine zielsprachlichen Formen versteht, am Ende der Fortgeschrittenen, der über eine Vielzahl von Äußerungsformen frei verfügen kann. (Apeltauer 1997, S. 115)

Das Phänomen der **Regularisierung** tritt als universale Strategie auch beim Erstspracherwerb in verschiedenen Spracherwerbsstadien auf. Regularisierung bedeutet, dass an Stellen, in denen die Zielsprache Unregelmäßigkeiten enthält, systematisch regelmäßige Formen produziert werden (Keim 1984, S. 81).

Eine weitere Strategie, die in allen Spracherwerbsprozessen eine Rolle spielt, ist die so genannte **Simplifizierung**. Sie bedeutet zum einen die Reduktion von Sprache auf „Primitivkategorien“ (Keim 1984, S. 83), wie sie beispielsweise in den Pidginsprachen zu finden sind. Pidgins sind grammatisch und lexikalisch stark vereinfachte beziehungsweise reduzierte Sprachen, die im Gegensatz zum Kreol nicht als Muttersprache, sondern als Zweitsprache von Sprechern mit verschiedenen Ausgangssprachen erworben werden. Sie fungieren als Verständigungsmittel für eng begrenzte soziale Kontakte (Vogel 1990, S. 16).

Wenn die Interimsprache, die einen gewissen Kenntnisstand des Lernalters symbolisiert, in Bezug auf grammatische Kenntnisse keine weiteren Fortschritte macht, sondern nur noch Vokabeln hinzugelernt werden, spricht man von einer **Fossilierung**. Fossilierungen sind unvollständige oder defekte Formen, die sich aufgrund ungünstiger Lernvoraussetzungen verfestigen. Dies kann beispielsweise fehlender Kontakt zu Sprechern der Zielsprache sein. Unvollständige oder falsche Formen werden besonders dann verfestigt, wenn ein Lerner seine kommunikativen Absichten mit Hilfe dieser Formen durchsetzen kann, das heißt, wenn reduzierte Bedürfnisse ohne differenzierten Sprachgebrauch zu befriedigen sind. Gerade dann, wenn kein Unterricht gegeben wird und wenn wenig sonstige Hilfen zur Erlernung dieser Sprachen vorhanden sind, kann diese Fossilierung früh einsetzen (Apeltauer 1997, S. 115). Teilweise werden Fossilierungen aber auch als Identitäts- oder Gruppenkennzeichen gebraucht. Deshalb können Versuche von Seiten eines Lehrers, diese abzubauen, nicht nur als überflüssig, sondern sogar als persönlicher Angriff empfunden werden (ebd., S. 116).

Die Tatsache, dass die Erforschung des frühen Zweitspracherwerbs noch in den Kinderschuhen steckt, lässt vermuten, dass künftige Studien und Untersuchungen zahlreiche weitere Aspekte zu diesem Phänomen aufdecken und bisherige Annahmen möglicherweise modifiziert werden. Gegenwärtig deuten jedoch alle bislang erzielten Ergebnisse darauf hin, dass bezüglich der Erwerbsreihenfolgen der frühe Zweitspracherwerb in seiner hier explizierten Form den Charakteristika des monolingualen Erstspracherwerbs folgt, wovon im Folgenden ausgegangen wird.

2.2 Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache

Aufgrund der wachsenden Mobilität der Migranten aus europäischen und nicht-europäischen Ländern und der zunehmenden europäischen Verflechtung auf politischer, wirtschaftlicher und kultureller Ebene seit den 1990er Jahren hat der Fremd- und Zweitsprachenunterricht in vielen Lebensbereichen an Bedeutung zugenommen (Abali 1998, S. 1). Die Zweisprachigkeitssituation von Migrantenkindern, die die deutsche Sprache in der Bundesrepublik Deutschland erwerben, ist unterschiedlich ausgeprägt. Die Gemeinsamkeit dieser Kinder besteht darin, dass ihre Bezugssprache eine andere als die ihrer deutschen Mitschüler ist (ebd.).

Im Allgemeinen wird der Terminus *Deutsch als Fremdsprache* als Oberbegriff verstanden, der auch Prozesse des Zweitspracherwerbs einschließt. Bezüglich des Deutschunterrichts im Ausland wird der Begriff *Deutsch als Fremdsprache* gebraucht, während amtliche und wissenschaftliche Texte zum Unterricht der Migrantenkinder in Deutschland die Bezeichnung *Deutsch als Zweitsprache* verwenden (Abali 1998, S. 2). Oft gelingt es jedoch nicht, unter Einbezug der praktischen Situation klar definierte Abgrenzungen vorzunehmen. Die folgenden Kapitel stellen daher einen Versuch dar, die Unterschiede zwischen dem Erwerb einer Zweitsprache und dem Lernen einer Fremdsprache darzulegen und auf die Situation der Migrantenkinder zu beziehen.

Kriterien, die für eine Unterscheidung zwischen dem Erwerb einer Zweit- bzw. einer Fremdsprache herangezogen werden können, sind das Alter, in dem eine Sprache erworben wird, der Erwerbskontext und der Erwerbszusammenhang. Bei früher Zweisprachigkeit im Kindesalter ist zusätzlich zu unterscheiden zwischen gleichzeitigem (bilinguaem) und nachzeitigem (sequenziellem/sukzessivem) Zweitspracherwerb. Der Erwerbskontext bezieht sich auf unterschiedliche Ausprägungen und Mischformen, von denen hier der 'natürliche' Zweitspracherwerb und das gesteuerte Fremdsprachenlernen thematisiert werden. Der Gebrauchskontext beschreibt Anlässe und Häufigkeit des individuellen Gebrauchs der jeweiligen Sprache. In den folgenden Kapiteln werden zudem die mit dem (sozialen) Status der einzelnen Sprachen verknüpfte Motivation und die kulturelle Identifizierung des Sprechers berücksichtigt.

2.2.1 Zweitspracherwerb und Fremdsprachenlernen

Vom Erstspracherwerb oder Mutterspracherwerb werden der Zweitspracherwerb und das Fremdsprachenlernen unterschieden. Hier wird weiterhin der Begriff *Erstsprache* verwendet, da er die Sprache des Kindes bezeichnet, die es in der Umgebung erwirbt, in der es aufwächst. Diese Bezeichnung ist neu-

traler als der Terminus ‘Muttersprache’: Beispielsweise mag ein in Deutschland lebendes Kind türkischer Eltern als Erstsprache Deutsch erlernen, wenn mit ihm hauptsächlich deutsch gesprochen wird. Somit erwirbt es nicht zwangsläufig die Sprache der Mutter als erste Sprache (Budde 2001, S. 16).

Die Termini ‘Zweitsprache’ und ‘Fremdsprache’ lassen sich zunächst klar voneinander trennen. Mit ihrer Hilfe wird die folgende Unterscheidung getroffen: Das Lernen von Fremdsprachen findet in irgendeiner Art und Weise in der Form des Unterrichts statt. Das kann Unterricht über speziell aufbereitetes Material zum Selbstlernen der Fremdsprache sein, oder auch Unterricht durch einen Lehrer oder eine Lehrerin:

Foreign language learning is generally differentiated from second language acquisition in that the former refers to the learning of a nonnative language in the environment of one's native language [...]. This is most commonly done within the context of the classroom. (Gass/Selinker 1994, S. 4)

Beim Zweitspracherwerb wird die Sprache nicht über formellen Unterricht gelernt, sondern in natürlichen Sprechsituationen. Man spricht dann normalerweise von ‘ungesteuertem’ oder ‘natürlichem’ Zweitspracherwerb. Die Bezeichnung ‘natürlich’ ist allerdings nicht unproblematisch, da sie impliziert, Lernen unter formellen Bedingungen sei ‘unnatürlich’. Wenn man von ‘natürlichem Spracherwerb’ spricht, denkt man außerdem häufig an den Erwerb der Erstsprache. Aber auch diese wird gelernt, indem Kinder an „kulturspezifische Praktiken und Interaktionsformen“ (Apeltauer 1997, S. 12) wie beispielsweise Essen oder Erzählen herangeführt werden, und indem sich die Betreuungspersonen gezielt auf das Kind einstellen. Man kann sich deshalb fragen, ob diese Erziehungspraktiken als ‘natürlich’ oder ‘unnatürlich’ bezeichnet werden sollten und diese Überlegungen auf den Lernprozess übertragen (ebd.).

Aus den genannten Gründen wird hier weiterhin auf die Bezeichnungen ‘gesteuert/ungesteuert’ zurückgegriffen. Abbildung 2 verdeutlicht die Unterscheidung zwischen Zweitsprache und Fremdsprache auf einen Blick. Was sich rein theoretisch durchaus trennen lässt, wird in der Praxis allerdings häufig durch fließende Übergänge charakterisiert, wie später an einem konkreten Beispiel zu sehen sein wird.

Abbildung 3 stellt einen Versuch dar, Formen der Aneignung einer fremden Sprache auch unter Berücksichtigung des Alters (gleichzeitiger/nachzeitiger Erwerb) zu unterscheiden. Je nach Lernalter und Lernkontext lässt sich so der Erwerb einer Zweitsprache vom Erwerb einer Fremdsprache klar differenzieren. Allgemeiner könnte man auch von ‘Aneignungsprozessen’ sprechen,

wobei Aneignung auf Erwerbs- und auch Lernprozesse referiert. Auch hier besteht der Unterschied darin, dass die Aneignung entweder informell bzw. ungesteuert, also in Alltagssituationen erfolgt, oder aber gesteuert in formellen Lernkontexten, beispielsweise in der Schule (Apeltauer 1997, S. 13).

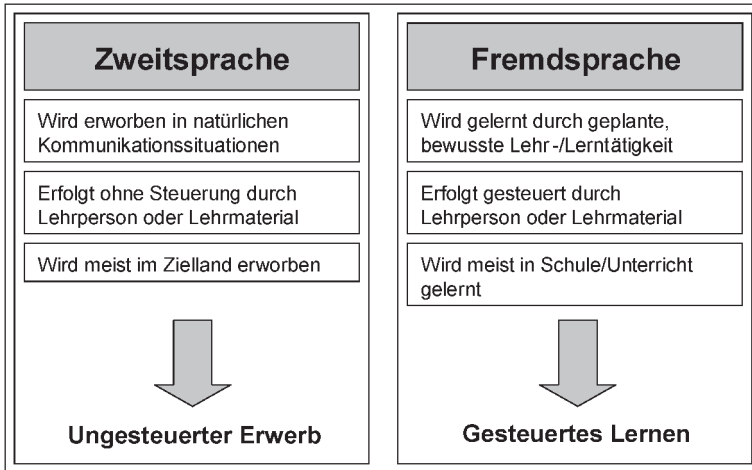


Abb. 2: Unterscheidung von Zweit- und Fremdsprache

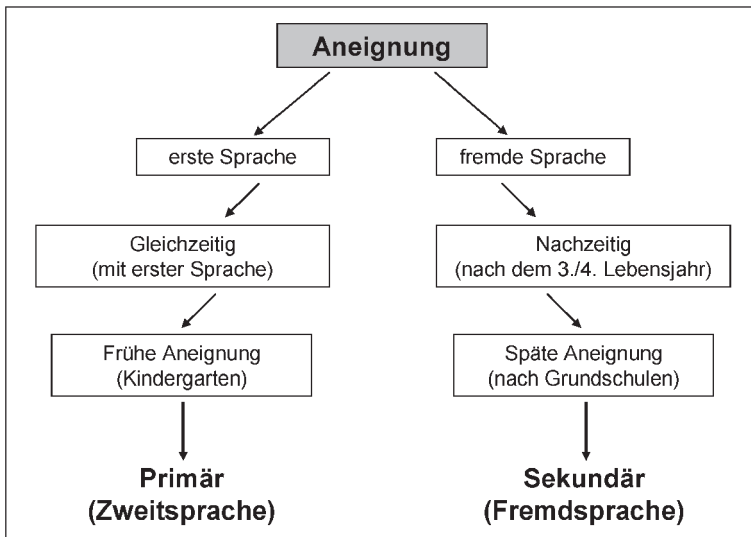


Abb 3: Aneignung einer fremden Sprache unter Berücksichtigung des Alters (nach Apeltauer 1997, S. 135)

Je nach Startzeit werden entweder simultan oder mit relativ geringer zeitlicher Verschiebung zwei Sprachsysteme aufgebaut. Bei allen Erwerbssituationen, in denen der Zweitspracherwerb frühzeitig nach dem Erstspracherwerb erfolgt

(z.B. im Kindergartenalter), wird ein neues Sprachsystem in ein „sich entwickelndes Konglomerat von Systemen“, in bereits „aktive Prozesse des Mustererkennens, der Regelfindung, der kognitiven Orientierung und der sozial-emotionalen Entwicklung“ (Peltzer-Karpf 2003, S. 446) implantiert.

2.2.1.1 Konzeptualisierungen von Zweisprachigkeit

Der Unterschied zwischen Zweitsprache und Fremdsprache sollte deutlich geworden sein. Im Blickpunkt stehen nun die Erwerbsbedingungen einer Zweitsprache, denn fast ebenso zahlreich wie die Definitionen von Zweisprachigkeit sind die Konzeptualisierungen, nach denen einzelne Forscher verschiedene Formen der Zweisprachigkeit unterscheiden. Nach einer kurzen Darstellung dieser Konzeptualisierungen richtet sich das Interesse auf die Sprachlernsituation der Migrantenkinder in Mannheim.

Beim simultanen Erwerb zweier Sprachen, der häufig als Bilingualismus bezeichnet wird, erfolgt von Geburt des Kindes an eine bewusste Erziehung zur Zweisprachigkeit, wobei „[...] in der Regel nach dem Prinzip ‘*une personne – une langue*’ [...] jeder Elternteil konsequent nur in seiner Sprache mit dem Kind kommuniziert“ (Mertens 1996, S. 10).

Tracy und Gawlitzek-Maiwald sprechen vom „doppelten Erstspracherwerb“, wenn ein Kind in den ersten beiden Lebensjahren zwei Sprachen gleichzeitig erwirbt (Tracy/Gawlitzek-Maiwald 2000, S. 502f.). Diese Art des Spracherwerbs wurde in Familien untersucht, in denen beide Sprachen bewusst gepflegt werden sollen (Mertens 1996, S. 10). Der doppelte Spracherwerb verläuft unter diesen Bedingungen in der Regel unproblematisch, wenn Eltern und Umgebung ihren Beitrag zur sprachlichen Sozialisation des Kindes leisten. Manche, aber nicht alle Kinder durchlaufen eine mehr oder weniger intensive Phase, in der sie beide Sprachen mischen (Tracy 2002, S. 12).

Vom doppelten Spracherwerb wird der „sequentielle Erwerb“ (Mertens 1996, S. 10, auch: *sukzessiver* Erwerb) unterschieden. Hier lernen die Kinder die zweite Sprache außerhalb des familiären Kontextes.

Der Sprachentwicklungskontext innerhalb dieser Familien ist häufig durch Dialekt und Soziolekt³ gekennzeichnet, das Angebot der Zweitsprache bleibt der Umwelt überlassen. Gleichaltrige Spielkameraden oder das Fernsehen do-

³ Unter dem Begriff ‘Dialekt’ versteht man Sprachformen (d.h. die Summe spezifischer sprachlicher Charakteristika), die eine relativ geringe regionale Ausdehnung besitzen. Im Extremfalls sind sie als Ortsmundarten beschreibbar. In Bezug auf den bundesdeutschen Sprachraum können Dialekte auch als regional bestimmte *Soziolekte* interpretiert werden,

minieren oft als Sprachvorbild (Mertens 1996, S. 10). Auch der sequenzielle/sukzessive Erwerb kann erfolgreich sein, wenn ein Kind beispielsweise häufig mit deutschen Spielkameraden zusammentrifft, weil es in einer deutschen Nachbarschaft aufwächst und die Eltern den Kontakt zu deutschsprachigen Kindern befürworten.

Früher Zweitsprachenerwerb bringt massive Dynamik in die Entwicklung eines Kindes. Die Intensität des Wechselspiels vieler Systeme hängt nicht nur von den Startbedingungen ab, sondern auch von der Quantität und Qualität des Inputs. (Peltzer-Karpf 2003, S. 448)

Eine bilinguale Erwerbssituation ist für die Forschung deshalb so interessant, da sie es ermöglicht,

weitere Erkenntnisse über den Spracherwerb im Allgemeinen zu gewinnen. Dies gilt z.B. für eine Überprüfung von Reifungshypothesen, für eine Differenzierung von sprachlichen und allgemeineren kognitiven Kenntnissystemen und für ein besseres Verständnis von der Bedeutung der Qualität und der Quantität des Inputs. (Tracy/Gawlitze-Maiwald 2000, S. 528)

Bei Kindern mit Migrationshintergrund ist eine bewusste Erziehung zur Zweisprachigkeit nicht immer gewährleistet. Neben sprachlichen existieren auch nicht-sprachliche Anforderungen, ohne die der (Zweit-)Spracherwerb nicht möglich ist. Wenn man eine Sprache erfolgreich lernen will, muss es eine gewisse Veranlassung dazu geben. Antagonistische Grundmotive, die sich auf den Sprachlernprozess auswirken, können einerseits die Furcht vor Assimilation und andererseits der Wunsch nach Assimilation oder Integration sein. Dadurch ergeben sich erste positive oder negative Einstellungen zur Lernsituation (Apeltauer 1997, S. 112).

Die Haltung der Familie gegenüber einer fremden Sprache und ihren Sprechern und bezüglich des sprachlichen Umfelds spielt dabei für ein Kind und dessen (sprachliche) Entwicklung eine entscheidende Rolle.

Im Folgenden erfolgt unten eine nähere Betrachtung der Sprachlernsituation von Migrantenkindern. Die getroffenen Unterscheidungen hinsichtlich Fremd- und Zweitsprachenerwerb werden in die Überlegungen mit einbezogen.

wenn sie nicht mehr nur den außersprachlichen Faktor *Raum*, sondern auch den Faktor *soziale Schicht* implizieren (v.a. wenn dieser negativ konnotiert ist) (Linke/Nussbaumer/Portmann 2004, S. 344).

2.2.1.2 Spracherwerb unter Migrationsbedingungen

In Zusammenhang mit der Arbeitsmigration nach Deutschland wird häufig vom Zweitsprachenerwerb im Sinne eines ‘ungesteuerten’ Spracherwerbs, der in natürlicher Umgebung stattfindet, gesprochen. Diese Definition ist jedoch durchaus problematisch, wie sich am Beispiel der Fördergruppen zeigt.

Zum einen trifft man hier auf Kinder, die in Deutschland geboren sind und bereits den deutschen Kindergarten besucht haben; andere wiederum sind erst kurz vor der Einschulung oder während des laufenden Schuljahres nach Deutschland gekommen. Viele Kinder haben jedoch, unabhängig von der Aufenthaltsdauer, deutliche Probleme im Bereich der deutschen Sprache, weil die ‘natürliche Umgebung’, in der sie sich tagtäglich bewegen, ihnen keinen ausreichenden deutschen Input bietet, um eine zweisprachige Sozialisation zu gewährleisten. Dies hängt zumeist mit spezifischen Lebensumständen der Familien zusammen.

Abali gruppiert türkische Kinder in Deutschland unter Berücksichtigung soziokultureller Merkmale wie Einreisealter bzw. Aufenthaltsdauer und Wohngebiet/Enkulturationsgebiet in vier verschiedene Gruppen ein (von A bis D), um deren sprachliche Lernsituation darzustellen (Abali 1998, S. 79):

Die erste Gruppe (A) besteht aus Schülern mit spätem Einreisealter bzw. mit kurzer Aufenthaltsdauer in Deutschland, die in einem tendenziell homogenen Enkulturationsgebiet – d.h. einem Wohnviertel mit hohem Ausländeranteil – leben. Abali bezeichnet sie als „Seiteneinsteiger in Ausländervierteln“ (ebd.).

Bei der zweiten Gruppe (B) handelt es sich um Schüler mit spätem Einreisealter bzw. mit kurzer Aufenthaltsdauer, die in einem tendenziell heterogenen Enkulturationsgebiet – einem Wohnviertel mit geringem Ausländeranteil – leben und somit Seiteneinsteiger sind, die überwiegend deutsche Nachbarn haben.

Schüler, die in Deutschland geboren sind, und ein tendenziell homogenes Enkulturationsgebiet bzw. ein Ausländerviertel bewohnen, machen die dritte und zurzeit größte Gruppe (C) der Migrantenkinder in Deutschland aus.

Die letzte Gruppe (D) besteht schließlich aus Schülern, die in Deutschland geboren sind und in einem Viertel leben, das überwiegend von Deutschen bewohnt wird. Innerhalb der Gruppen können natürlich auch Teilgruppen mit unterschiedlichen Merkmalen auftreten (Abali 1998, S. 80).

Die Basissprache der Schüler in Gruppe A bzw. bei den Seiteneinsteigern in Ausländervierteln ist in der Regel die Muttersprache. Die in Deutschland geborenen Migrantenkinder, die in einem überwiegend von Deutschen bewohnten Viertel leben, bzw. die Kinder der Gruppe D, haben Deutsch als Basissprache. (Abali 1998, S. 81)

Unter Basissprache wird hier die ‘starke’, dominante Sprache verstanden. Die Aufteilung in Gruppen verdeutlicht die unterschiedlichen Lehr- und Lernvoraussetzungen, mit denen Kinder in der Schule und in ihrem nahen Umfeld konfrontiert sind (Abali 1998, S. 80f.). Vor allem die Seiteneinsteiger in Ausländervierteln

können nicht von heute auf morgen unter die kalte Dusche des handlungsorientierten Unterrichts gestellt werden, weil sie die für den handlungsorientierten Unterricht notwendige **Selbständigkeit nicht besitzen**, auf jeden Fall nicht in dem Maße wie ihre gleichaltrigen deutschen Mitschüler. (ebd., S. 81f., Hervorhebung im Text)

Die Erfahrung in den Fördergruppen hat gezeigt, dass nicht nur Kinder, die erst zu Beginn beziehungsweise im Laufe des ersten Grundschuljahres nach Deutschland gekommen sind, sprachliche Probleme haben. Auffallend viele Kinder, die der Gruppe C angehören, die also in Deutschland geboren und in einem Ausländerviertel aufgewachsen sind, weisen Defizite im Bereich der deutschen Sprache auf.

Bei den türkischen Kindern in Mannheim ist, unabhängig von der Aufenthaltsdauer in Deutschland, häufig die Familiensprache und die des näheren (ebenfalls türkischen) Umfeldes dominierend. Sie steht als ‘starke’ Sprache einer deutlich weniger ausgeprägten, ‘schwachen’ deutschen Sprache gegenüber. Auch wenn die Kinder in Deutschland geboren sind und rein theoretisch mit zwei Sprachen aufwachsen müssten, unterliegt der Erwerb des Deutschen aufgrund mangelnden Inputs starken Restriktionen. Kinder, die in den Mannheimer Brennpunktgebieten leben, haben kaum Kontakt zu deutschen Altersgenossen, sie besuchen in der Regel Kindergärten und Schulen mit hohem Ausländeranteil. Das von der Erstsprache deutlich geprägte Umfeld führt dazu, dass der Erwerb des Deutschen bei Schuleintritt eher einem Fremdspracherwerb ähnelt, also einem Zweitspracherwerb unter eingeschränkten (lediglich unterrichtlichen) Bedingungen. Denn außerhalb der Schule wird, bis auf wenige Ausnahmen, ausschließlich in der Erstsprache kommuniziert. Eine wirklich scharfe Trennung zwischen dem Erwerb von Zweitsprache und dem Lernen einer Fremdsprache ist hier nicht möglich.

Im Falle der in Deutschland lebenden ausländischen Kinder verwischen die beiden Erwerbsformen spätestens beim Eintritt in schulische oder vorschulische Einrichtungen, wo parallel zu ungesteuerten sprachlichen Kontakten mit deutschen Gleichaltrigen eine gelenkte Form des Deutscherwerbs hinzukommt. (Mertens 1996, S. 9)

Um die angeführten Probleme zu verdeutlichen, sei beispielhaft Gruppe C herausgegriffen. Angenommen sei der nicht seltene Fall, dass ein Kind bis zur Grundschule kaum deutschem Input ausgesetzt war. Zwar erfolgte bereits der Kindergartenbesuch in Deutschland, allerdings in einer Gruppe mit nahezu ausschließlich ausländischen Kindern. Die Kategorien, die für die Unterscheidung zwischen Zweit- und Fremdspracherwerb herangezogen wurden, vermischen sich, will man den Aneignungsprozess theoretisch nachvollziehen:

Vom 'Erwerb in natürlichen Kommunikationssituationen' kann man kaum sprechen, da die nötigen Rahmenbedingungen nicht gewährleistet sind. Die Tatsache, dass die Sprache im Zielland erworben wird, ist die einzige, die für den ungesteuerten Erwerb spricht. Ansonsten wird spätestens bei Schuleintritt der Spracherwerb bewusst gesteuert und Deutsch erst in der formalen Unterrichtssituation gelernt. Obwohl das Ziel für diese Kinder der Erwerb einer Zweitsprache sein sollte, die im Leben eines Individuums unmittelbar kommunikativ relevant ist und eine wichtigere Rolle spielt als eine Fremdsprache, gleicht der Erwerb des Deutschen eher dem Lernen einer Fremdsprache.

Zweifellos ist diese Sprachlernsituation außerordentlich komplex und in sich nach Alter, Nation, Einwanderungszeitpunkt, Aufenthaltsdauer, Aufenthaltsabsicht, außerschulischen Kommunikationsmöglichkeiten und anderen Faktoren differenziert. (Reich 1980, S. 150)

Es darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass im 'Fachunterricht Deutsch' Muttersprachlern Sprachunterricht erteilt wird, der auf bereits erworbenen Sprachfähigkeiten aufbaut. Erwerbsprobleme von L2-Lernern werden im Lehrplan normalerweise nicht berücksichtigt (Kutsch 1988, S. 56).

Alles in allem ist der Schulunterricht zwar eine gesteuerte, institutionelle Erwerbssituation, d.h. die deutsche Sprache wird in institutionellem Rahmen erworben, aber dieser Rahmen hat nicht den Spracherwerb, sondern die Qualifikation zum Hauptziel. Der Aspekt der Steuerung betrifft überwiegend die unterrichtliche Präsentation z.B. eines grammatischen und orthographischen Begriffs- und Regelsystems, sowie textspezifische Muster (Bericht, Inhaltsangabe, Aufsatz etc.) für Muttersprachler, die ihre Sprache bereits bis zu einem gewissen Grad beherrschen. (Kutsch 1988, S. 57)

L2-Lerner werden in der Schule einer Steuerungssituation ausgesetzt, die auf den Lernfortschritten beziehungsweise einem Erwerbsstand aufbaut, der nicht existiert (Kutsch 1988, S. 57).

Die folgenden Studien beleuchten die (sprachliche) Situation einiger Migrantenkinder, die am „Sprachprojekt Grundschule“ in Mannheim teilgenommen haben.

3. Literatur

- Abali, Ünal (1998): Deutschunterricht mit Migrantenkindern. Bilinguale, kommunikative und ganzheitliche Ansätze. (= Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie 21). Baltmannsweiler.
- Apeltauer, Ernst (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung. (= Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Fach Deutsch als Zweitsprache, Fernstudieneinheit 15). Berlin/München/Wien/Zürich/New York.
- BMBF (2005) = Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn/Berlin.
- Budde, Monika (2001): Sprachsensibilisierung. Unterricht auf sprachreflektierender und sprachbetrachtender Grundlage. Eine Einführung. (= Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Fach Deutsch als Zweitsprache, Fernstudieneinheit 1). Kassel.
- Dittmann, Jürgen (2002): Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen. München.
- Ellis, Rod (2000): Second language acquisition. 4. Aufl. Oxford.
- Gass, Susan M./Selinker, Larry (1994): Second language acquisition. An introductory course. Hillsdale, NJ/Hove/London.
- Kauschke, Christina (1999): Früher Wortschatzerwerb im Deutschen: Eine empirische Studie zum Entwicklungsverlauf und zur Komposition des kindlichen Lexikons. In: Meibauer/Rothweiler (Hg.), S. 128-157.
- Keim, Inken (1984): Untersuchungen zum Deutsch türkischer Arbeiter. (= Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache 50). Tübingen.
- Kielhöfer, Bernd/Jonekeit, Sylvie (1998): Zweisprachige Kindererziehung. 10. Aufl. Tübingen.
- Klann-Delius, Gisela (1999): Spracherwerb. (= Sammlung Metzler 321). Weimar.
- Kutsch, Stefan (1988): Kinder über Sprache. Reflexion und Metakommunikation im Zweit- und Erstspracherwerb. Eine vergleichende Untersuchung. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris.

- Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R. (2004): Studienbuch Linguistik. 5., erw. Aufl. Tübingen.
- Meibauer, Jörg/Rothweiler, Monika (1999): Das Lexikon im Spracherwerb – Ein Überblick. In: Meibauer/Rothweiler (Hg.), S. 9-32.
- Meibauer, Jörg/Rothweiler, Monika (Hg.) (1999): Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen/Basel.
- Mertens, Andrea (1996): Diagnose von Sprachbehinderung bei Zweisprachigkeit. Forschungsstand und Praxis am Beispiel des sonderpädagogischen Überprüfungsverfahrens. (= Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung 68). Köln/Weimar/Wien.
- Mills, Anne E. (1985): The acquisition of German. In: Slobin, Dan Isaac (Hg.): The crosslinguistic study of language acquisition. Vol. I: The data. Hillsdale, NJ, S. 141-254.
- Oomen-Welke, Ingelore (1998): „... ich kann da nix!“ Mehr zutrauen im Deutschunterricht. Freiburg i.Br.
- Peltzer-Karpf, Annemarie (2003): Frühkindliche Erziehung zur Zweisprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollst. neu bearb. Aufl. Tübingen/Basel, S. 445-449.
- Reich, Hans H. (1980): Zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Hohmann, Manfred (Hg.): Unterricht mit ausländischen Kindern. Düsseldorf, S. 149-184.
- Stern, Clara/Stern, William (1981): Die Kindersprache – Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. Darmstadt.
- Szagun, Gisela (1993): Sprachentwicklung beim Kind: eine Einführung. Weinheim.
- Tracy, Rosemarie (1990): Spracherwerb trotz Input. In: Rothweiler, Monika (Hg.): Spracherwerb und Grammatik: linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie. Opladen, S. 22-50.
- Tracy, Rosemarie (2002): Themenschwerpunkt „Spracherwerb“. Deutsch als Erstsprache: Was wissen wir über die wichtigsten Meilensteine des Erwerbs? Informationsbroschüre 1 der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit. Mannheim.
- Tracy, Rosemarie (2003): Sprachliche Frühförderung. Konzeptuelle Grundlagen eines Programms zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter. Informationsbroschüre der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit. Mannheim.
- Tracy, Rosemarie (2008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. 2., überarb. Aufl. Tübingen.
- Tracy, Rosemarie/Gawlitze-Maiwald, Ira (2000): Bilingualismus in der frühen Kindheit. In: Grimm, Hannelore (Hg.) (2000): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3: Sprachentwicklung. Göttingen, S. 495-535.
- Vogel, Klaus (1990): Lernalterssprache. Linguistische und psycholinguistische Grundlagen zu ihrer Erforschung. Tübingen.

Maren Krempin

**„Sprachprojekt Grundschule“: Eine linguistische Analyse
zum Spracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund**

Denn man muß nicht die Buchstaben in der lateinischen Sprache fragen, wie man soll deutsch reden, sondern man muß die Mutter im Hause, die Kinder auf der Gassen, den gemeinen Mann auf dem Markt darum fragen und denselbigen auf das Maul sehen, wie sie reden, und darnach dolmetschen; so verstehen sie es denn und merken, daß man deutsch mit ihnen redet.

(Martin Luther, 1483-1546)

Inhalt

1.	Sprache und Integration	35
1.1	Die Fördergruppen	37
1.2	Die Daten	39
2.	Linguistische Analyse	40
2.1	Grammatische Strukturen als Analysekatgorie	42
2.1.1	Sibel	45
2.1.2	Ayla	55
2.1.3	Alind	61
	Exkurs: Alinds Sprachverhalten: Einfluss der Mediennutzung	69
2.2	Die sprachliche Kompetenz im Vergleich.....	77
2.3	Kommunikative Kompetenz: Diskursmuster ‘Erzählen’	81
3.	Sprachförderung vor dem Hintergrund der Analyseergebnisse	90
4.	Das „Sprachprojekt Grundschule“ im Integrationskontext	98
5.	Transkriptionskonventionen	99
6.	Literatur	100

1. Sprache und Integration

Migration – Integration – Sprache: Schlagworte, die in aktuellen bildungspolitischen Debatten auf der Tagesordnung stehen. Durch die Veröffentlichung des zweiten innerdeutschen Bundesländervergleichs des PISA-Konsortiums¹ am 3. November 2005 wurde bundesweit eine Diskussion neu entfacht, die

¹ PISA = Programme for International Student Assessment. Für detaillierte Informationen zur PISA-Studie vgl. die offizielle Homepage des PISA-Konsortiums www.oecd.pisa.org/pages.

zuvor meist nur in Fachkreisen geführt wurde. Die Studie ergab, dass an deutschen Schulen keine Chancengleichheit für Schüler mit unterschiedlichem sozioökonomischen Hintergrund besteht. In diesem Zusammenhang wurde auch die Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund fokussiert, denn die PISA-Ergebnisse verdeutlichen deren prekäre Lage in Deutschland: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erreichen national wie auch international wesentlich geringere schulische Erfolge als Schüler ohne Migrationshintergrund. So verlassen dreimal mehr Jugendliche mit Migrationshintergrund die Schule ohne Abschluss, als es bei deutschen Altersgenossen der Fall ist.

Nahezu zeitgleich zur Veröffentlichung des Bundesländervergleichs bewirken dramatische Bilder von gewalttätigen Ausschreitungen in Pariser Brennpunktstadtteilen eine Sensibilisierung des Bewusstseins der Gesellschaft. Als Ursache dieser Eskalation, initiiert durch Jugendliche mit Migrationshintergrund, wird die mangelnde gesellschaftliche Integration genannt. Migration erfordert eine Form der Integration, für die bislang offensichtlich noch kein ausreichender Beitrag geleistet wurde. In diesem Zusammenhang werden Sprachbarrieren bzw. Unkenntnis der Sprache des Aufenthaltslandes in den Vordergrund der Problematik gerückt, Forderungen nach Sprachtests werden laut. „Wer auf Dauer hier leben will, muss die deutsche Sprache lernen und bereit sein, unsere Werteordnung zu akzeptieren“ (Pressemitteilung der Rheinischen Post, 08.11.2005) fordert beispielsweise der bayerische Innenminister Günther Beckstein, um nur ein Beispiel von ähnlich lautenden Äußerungen von Politikern zu zitieren.

Richtig ist ohne Zweifel die Annahme, dass Integration den Erwerb der Sprache des Aufenthaltslandes bedingt und dass in diesem Bereich offensichtlich Handlungsbedarf besteht. In Form von verschiedenen Sprachförderprogrammen wird der Gesamtproblematik bereits in kleinen Schritten entgegenge wirkt. Um jedoch eine Sprachförderung sinnvoll durchzuführen, müssen verschiedene Aspekte unbedingt beachtet werden:

- Wie lernt und erwirbt ein Mensch seine Muttersprache und wie eine zusätzliche Sprache?
- Verläuft der Erwerb einer Sprache autonom, oder kann unterstützend in den Spracherwerbsprozess eingegriffen werden?
- Wie kann die Unterstützung und Förderung auf die natürlichen Erwerbsgegebenheiten zugeschnitten werden, so dass der Erwerb einer zusätzlichen Sprache zu Muttersprache möglichst erfolgreich verläuft?

Im Folgenden soll versucht werden, diese Fragen zu beantworten und parallel den Verlauf einer möglichen Form der Sprachförderung exemplarisch aufzuzeigen. Dazu wird der Sprachstand von Kindern erhoben, die über einen Zeitraum von einem Jahr an dem Sprachförderprojekt „Sprachprojekt Grundschule“ in der Stadt Mannheim teilgenommen haben.²

Nach Differenzierung der Analysekategorien wird der Sprachstand von drei ausgewählten Kindern nach einem Jahr Teilnahme am „Sprachprojekt Grundschule“ unter Fokussierung der grammatischen Kompetenz skizziert und vergleichend nebeneinander gestellt. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser systembezogenen Betrachtung des Sprachgebrauchs der Kinder wird darüber hinaus der handlungsbezogene Sprachgebrauch untersucht und eine Einschätzung der kommunikativen Kompetenz der drei ausgewählten Kinder vorgenommen.

Des Weiteren werden die Ergebnisse der Analyse zusammenfassend in den Kontext der Gestaltung der Sprachförderung gestellt, um mögliche Optimierungsvorschläge zu diskutieren. Hier liegt der Fokus auf der Beantwortung der Frage, wie die Förderung einer zusätzlich zur Muttersprache erworbenen Sprache unter den gegebenen Bedingungen zu strukturieren ist, um optimalen Erfolg zu erzielen.

1.1 Die Fördergruppen

Im Rahmen der Sprachförderung an einer Mannheimer Grundschule wurden in den Schuljahren 2003/2004 und 2004/2005 je vier Gruppen gefördert, von denen je eine für die Analyse beobachtet wurde. Die Förderung beginnt jeweils nach den Herbstferien und dauert bis zu den Herbstferien des folgenden Schuljahres an, da die Kinder bei Eintritt in die erste Klasse zunächst nicht mit Nachmittagsunterricht überfordert werden sollen. Zudem müssen die Klassenlehrer die Kinder zunächst bezüglich ihrer sprachlichen Kompetenz kennenlernen, um zu entscheiden, welche Kinder einer Sprachförderung bedürfen. Die Gruppen werden dementsprechend bis ins zweite Schuljahr hinein gefördert.

Die beobachteten Fördergruppen unterscheiden sich jeweils deutlich in der Anzahl der verschiedenen Nationalitäten, wie folgende Tabelle zeigt:

² Die am 30.01.2006 bei Prof. Dr. Inken Keim vorgelegte Master-Arbeit wurde hier zum Zweck der Veröffentlichung überarbeitet, entsprechend modifiziert und stark gekürzt. Alle Daten sind anonymisiert, die Namen der Kinder wurden geändert.

Nationalität	Gruppe 1 (Schuljahr 03/04)	Gruppe 2 (Schuljahr 04/05)
Türkisch	4	1
Arabisch (Irak)		1
Mazedonisch		1
Japanisch	1	
Albanisch		1
Bosnisch		2
Sinti und Roma		1

Tab. 1: Verteilung der Nationalitäten auf die Fördergruppen

Je nach Aufenthaltsdauer in Deutschland divergieren die Sprachkenntnisse der Kinder. In vielen Fällen haben die Kinder, die nicht in Deutschland geboren sind, in ihrem Heimatland bereits die Schule besucht, werden jedoch an der deutschen Schule durch mangelnde Sprachkenntnisse zurückgestuft. In den Gruppen befinden sich demzufolge Kinder verschiedenen Alters:

Alter	Gruppe 1	Gruppe 2
6 Jahre	2	3
7 Jahre	2	3
8 Jahre	1	
9 Jahre	1	

Tab. 2: Alter der Kinder zu Beginn der Förderung

Nicht zuletzt resultiert daraus eine Divergenz bezüglich des mentalen Entwicklungsstandes und vor allem der Interessens- und Beschäftigungsbereiche der Kinder. Man kann also nicht von homogenen Gruppen sprechen, weswegen es sich im Förderunterricht oft als schwierig erweist, alle Kinder gleichermaßen für eine bestimmte Aufgabe oder ein bestimmtes Spiel zu begeistern.

Bei der Zusammenstellung der Gruppen wurde darauf geachtet, ein möglichst ausgewogenes Verhältnis von Jungen und Mädchen innerhalb der Gruppen herzustellen. Schließlich befinden sich Kinder im Grundschulalter meist noch in einer Phase, in der sie ungern mit Kindern des anderen Geschlechts spielen oder sich zum Beispiel paarweise zusammenfinden.

Geschlecht	Gruppe 1	Gruppe 2
♀	3	4
♂	2	3

Tab. 3: Verteilung der Geschlechter innerhalb der Gruppen

Gruppe 1 hat sich während der Dauer des Förderunterrichts nicht verändert und blieb in ihrer Zusammensetzung konstant. Gruppe 2 besteht dahingegen in der zweiten Hälfte der Förderung nur noch aus vier von ursprünglich sieben Kindern.³

1.2 Die Daten

Der vorliegenden Analyse liegt eine Longitudinalstudie zugrunde. Von Beginn des Förderunterrichts an wurden in regelmäßigen Abständen und zum Teil konstant über mehrere Wochen hinweg Tonaufnahmen erstellt. Dabei wurden jeweils vollständige Förderunterrichtseinheiten ausschließlich der Hofpausen aufgezeichnet. Technisches Hilfsmittel war hierbei ein MiniDisc-Recorder mit Mikrofon. Nachfolgende Tabelle gibt eine Übersicht über das vorhandene Datenmaterial:

Gruppe	Datenmenge/Minuten	Zeitraum der Aufnahmen
1	120	Januar 2004 - Oktober 2004
2	900	November 2004 - Juli 2005

Tab. 4: Datenmenge

Um möglichst realistisches und genaues Datenmaterial zu erhalten, müssen bei der Erhebung solcher Daten verschiedene Dinge beachtet werden, die die Aufnahmen verfälschen könnten. Die Problematik solcher Aufnahmen wird allgemein durch den von William Labov (1972) eingeführten Begriff des „Beobachterparadoxons“ zum Ausdruck gebracht: Der Beobachter beeinflusst durch seine Tätigkeit als Beobachter den Output und die Interaktion. Der Prozess der Datenerhebung kann selbst zum sozialkommunikativen Prozess

³ Ein Mädchen ist im März 2005 mit seinen Eltern in ihr Heimatland Irak zurückgekehrt. Etwa gleichzeitig hat einer der drei Jungen für sich entschieden, nicht mehr an der Förderung teilnehmen zu wollen und hat mit Einverständnis der Eltern den Kurs verlassen. Ein weiteres Mädchen ist im Dezember 2004 vom Klassenlehrer aus der Fördergruppe ausgeschlossen worden, da es äußerst unregelmäßig und unzuverlässig zum Förderkurs erschienen ist.

werden und ist auch Gegenstand des zu untersuchenden Kommunikationsvorgangs. Es besteht die Gefahr, dass, sobald der zu beobachtenden Person klar wird, dass sie beobachtet wird, die Interaktion nicht natürlich verläuft und der Output nicht dem natürlichen Output der Person entspricht (Brinker/Sager 1996, S. 31).

Um diese Problematik so weit wie möglich zu umgehen, entstanden die Aufnahmen ohne Wissen der Kinder, indem das Aufnahmegerät versteckt platziert wurde und der Förderunterricht, auch wenn Aufnahmen gemacht wurden, im üblichen Rahmen und mit den üblichen Ritualen stattfand. Wird der Aufnahmevorgang vor den zu beobachtenden Personen verborgen gehalten, kann der Beobachtungsprozess im Idealfall keinen störenden Einfluss auf den Kommunikationsvorgang haben (Brinker/Sager 1996, S. 32).

Die aufgenommenen Unterrichtssequenzen wurden in der Vorbereitung dieser Arbeit vollständig angehört. Ausgewählte Sequenzen wurden detailliert transkribiert.⁴

2. Linguistische Analyse

Um die sprachliche Kompetenz der Kinder auswerten zu können, reicht es nicht aus, ausschließlich sprachliches Datenmaterial in die Analyse mit einzubeziehen. Vielmehr muss ein möglichst ganzheitliches Bild des jeweiligen Kindes in Betracht gezogen werden. Aspekte wie zum Beispiel der familiäre Hintergrund und Migrationshintergründe wie beispielsweise der Zeitpunkt der Migration gehören unabdingbar zu einer vollständigen Analyse hinzu. Außerdem bedarf es einer Beobachtung der sozialen, kulturellen und traditionellen Charakteristika der Kinder. Daher werden ergänzend ethnografische Beobachtungen in die Analyse aufgenommen.

Als Basis für die folgende linguistische Analyse sollen zunächst ausgewählte syntaktische Struktureigenschaften des Deutschen dargestellt werden. Dabei werden diejenigen strukturellen Aspekte aufgegriffen, welche in der Analyse auf ihre Ausprägung bei verschiedenen Kindern der Fördergruppe untersucht werden sollen und somit die Analysekategorien darstellen. Dazu sollen einzelne Beispiele aufgegriffen und exemplarisch analysiert werden; die Auswahl erfolgte aufgrund der Qualität des jeweiligen Datenmaterials der Kinder.

⁴ Transkriptionsrichtlinien nach „Transkriptionskonventionen für die Eingabe in DIDA“, diese sind im Internet unter www.ids-mannheim.de/prag/dida/dida-trl.pdf (Stand: Mai 2009) abzurufen.

Allgemein liegt der Schwerpunkt der Analyse auf den syntaktischen und lexikalischen Besonderheiten der mündlichen Äußerungen der Kinder. Untersuchungsgegenstand ist dabei die Sprachproduktion. Das Sprachverständnis wird in dieser Analyse nicht näher betrachtet. Gestik und Mimik werden für die Untersuchung nicht hinzugezogen, da dies nur mit Hilfe von Videoaufnahmen möglich gewesen wäre.

Das zur Verfügung stehende Material bietet die Möglichkeit, einen exemplarischen Überblick über die sprachlichen Kompetenzen einzelner Kinder zu erstellen. Dabei ist zu beachten, dass die Aufnahmen in der Unterrichtssituation nur einen kleinen Teil dessen erfassen, was an aktivem und passivem Wortschatz und an sprachlicher Kompetenz eines Kindes tatsächlich vorhanden ist. Umfassendere Ergebnisse wären dann möglich, wenn die kontextuellen Bedingungen auf Bereiche wie etwa Freizeittätigkeiten der Kinder erweitert würden, da davon auszugehen ist, dass die Kinder sich in der Schule sprachlich anders verhalten als in ihrem familiären Umfeld. Das größte Problem stellt dabei die Repräsentation des Wortschatzes und damit der lexikalischen Strukturen dar. Es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass nicht jedes Kind in jedem situationellen Kontext mit jeder Person gleich gerne interagiert. Dennoch soll aufgrund der Aufnahmen und der allgemeinen Beobachtungen eine Einschätzung des individuellen Wortschatzes erfolgen. Es lassen sich indirekt Rückschlüsse auf den Wortschatzerwerb ziehen, da sich die zielsprachlichen syntaktischen L2-Strukturen nicht zuletzt auf der Basis eines entsprechend ausgebildeten Lexikons realisieren lassen. Unter dieser Voraussetzung bedingen komplexere Strukturen einen umfangreicheren Wortschatz als schlichtere Konstruktionen (Grießhaber 2005, S. 16).

Die Einschätzungen über die individuellen mentalen Lexika sollen als Hilfestellung dienen, die Gestaltung einer weiterführenden Förderung vorzunehmen. Systematisch soll ein Überblick über den sprachlichen ‘Ist-Zustand’ der Kinder zum Ende der Sprachförderung gegeben werden, auf dessen Grundlage Aussagen über mögliche zukünftige Zustände getroffen werden. Die individuellen sprachlichen Kompetenzen zu Beginn der Sprachförderung werden jeweils auf der Basis der ethnografischen Beobachtungen beschrieben. Um die sprachlichen Kompetenzen der Kinder vergleichen zu können, wird der Sprachstand nach etwa einem Jahr Sprachförderung betrachtet, da auf diese Weise bezüglich der Dauer der Sprachförderung ein Gleichgewicht besteht, während zu Beginn der Förderung die individuellen Spracherwerbsbedingungen überwiegen und einen Vergleich erschweren.

Die Sprachbeispiele wurden so ausgewählt, dass die Äußerungen möglichst zusammenhängende Erzählungen enthalten, die im Rahmen relativ freier Erzählsituationen entstanden sind, da sich die individuellen Stärken und Schwächen der Kinder so besser entdecken lassen als in vorgegebenen Sprachkontexten wie zum Beispiel Sprachspielen, in denen oft nur einzelne Sätze, die nicht in semantischem Zusammenhang stehen, produziert werden.

Bei der Auswahl der Kinder für diese Studie wurde versucht, eine möglichst große Bandbreite an Erwerbsbedingungen, -voraussetzungen und sprachlicher Kompetenz abzudecken. Sibel wurde ausgewählt, da sie zu Beginn der Sprachförderung kaum über zielsprachliche Kompetenzen verfügt, während Ayla im Gegensatz dazu das sprechfreudigste und sprachlich am weitesten entwickelte Kind ihrer Gruppe ist. Alind wurde als drittes Kind für die Analyse ausgesucht, weil er eine andere Muttersprache spricht als Sibel und Ayla. Außerdem ist sein Sprachverhalten auffallend geprägt durch sein Freizeitverhalten, was im Folgenden noch näher betrachtet wird.

2.1 Grammatische Strukturen als Analysekategorie

Das Hauptaugenmerk dieser Analyse soll auf den charakteristischen strukturellen Eigenschaften der deutschen Sprache liegen, die relativ unabhängig von den jeweiligen Kompetenzen im Bereich Wortschatz untersucht werden können. Im Folgenden werden die Analysekategorien detailliert erläutert.

Die signifikantesten Merkmale des Deutschen bilden die Satzklammer und die dadurch bedingte Trennung finiter und nicht-finiten Verbelemente (Grießhaber 2005, S. 18).

Diese wichtigen Strukturen werden als Basis zunächst anhand eines variierten Beispielsatzes nach Tracy expliziert:

- a) Peter **machte** die Tür gestern nicht **auf**.
- b) Die Tür **machte** Peter gestern nicht **auf**.
- c) Gestern **hat** Peter die Tür nicht **aufgemacht**.
- d) Was **konnte** Peter gestern nicht **aufmachen**?
- e) **Konnte** Peter die Tür gestern nicht **aufmachen**?
- f) Ich weiß, **dass** Peter die Tür gestern nicht **aufmachte**.
- g) Ich weiß, **wer** die Tür gestern nicht **aufgemacht hat**.

Abb. 1: Strukturmerkmale des Deutschen (Tracy 2003, S. 20)

Die Markierung in den Beispielen verdeutlicht, dass die Verbstellung in der deutschen Sprache als charakteristisches Merkmal hervorsticht. Auf parataktischer Satzebene steht das finite Verb – also das hinsichtlich Person, Numerus, Genus, Modus und Tempus markierte bzw. konjugierte Verb – immer an zweiter Stelle (V2-Position). Alle nicht-finiten Verben können nur am Satzende (Verbendposition) auftreten (Beispiele a)-d)). Dies ist auch in direkten Fragesätzen der Fall. Dort kann wie in Beispielsatz e) ersichtlich das finite Verb auch die erste Stelle einnehmen (Tracy 2003, S. 20).

Auf der hypotaktischen Ebene steht im Gegensatz dazu das finite Verb am Satzende nach allen nicht-finiten Verbs teilen wie abtrennbare Partikeln, Partizipien oder Infinitive, wie in den Beispielsätzen f) und g) (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich die Verbposition des Deutschen folgendermaßen charakterisieren: Das finite Verb nimmt im Hauptsatz die Verbzweitposition ein, die nicht-finiten Verbs teilen befinden sich in der Verbendposition. Beide Positionen bilden die Satzklammer. Im Vorfeld der Satzklammer können Einheiten wie Subjekt, Objekt, Adverb oder Fragepronomen platziert sein, es kann aber auch unbesetzt bleiben (Tracy 2003, S. 20).

Die Verbposition des Nebensatzes ist asymmetrisch zu der des Hauptsatzes. Das Verb nimmt die Verbendposition ein. Partikeln, wie zum Beispiel Negationen, stehen im Hauptsatz nach dem finiten Verb, während sie im Nebensatz vor dem finiten Verb platziert werden (ebd.).

Die beschriebenen Charakteristika stellt Tracy (2003) in einer schematischen Tabelle angelehnt an die oben aufgeführten Beispielsätze sehr anschaulich dar:

	Vorfeld	Verbzweitposition	Mittelfeld	Verbendposition
a)	Peter	machte	die Tür gestern nicht	auf
b)	Die Tür	machte	Peter gestern nicht	auf
c)	Gestern	hat	Peter die Tür nicht	aufgemacht
d)	Was	konnte	Peter gestern nicht	aufmachen?
e)		Konnte	Peter die Tür gestern nicht	aufmachen?
f)	...	dass	Peter die Tür gestern nicht	aufmachte
g)	...	wer	die Tür gestern nicht	aufgemacht hat

Tab. 5: Die Verbpositionen des Deutschen (Tracy 2003, S. 20)

Inwiefern reicht jedoch die sprachliche Kompetenz in der Zielsprache Deutsch aus, um diese syntaktischen Muster zu produzieren? Die Zweitspracherwerbsforschung hat bereits zahlreiche Versuche unternommen, eine etwaige Erwerbsreihenfolge für den Zweitspracherwerb schematisch zu skizzieren. Beispielsweise wird häufig angenommen, dass der Erwerb der Zielsprache sich durch eine U-förmige Kurve darstellen lässt: Kinder verwenden demnach zunächst ein zielsprachenkonformes L2-Element, um es in einer folgenden Phase wieder abweichend von der Zielsprache anzuwenden. In einer dritten Phase wird die Form dann wieder gemäß der zielsprachlichen Strukturen eingesetzt (Grießhaber 2005, S. 6). Allerdings fehlt dieser Hypothese bis jetzt noch eine ausreichende empirische Bestätigung.

Meisel, Clahsen und Pienemann (1979) entwickelten im Rahmen des Wuppertaler ZISA-Projekts⁵ Erwerbsreihenfolgen für syntaktische Strukturen im Allgemeinen. Dabei stellt die Verbstellung innerhalb einer Äußerung die zentrale Größe dar. Als Basis dieser Erwerbsreihenfolge fungieren drei Wortstellungsregeln (Meisel/Clahsen/Pienemann 1979, S. 35):

a) Verbendstellung:

- nach subordinierenden Konjunktionen
- in indirekten Fragesätzen
- in Relativsätzen

b) Partikeln, wenn die Verbphrase Folgendes enthält:

- ein Modalverb und ein Hauptverb
- ein Hilfsverb und ein Partizip Perfekt
- eine Partikel und ein Verb
- eine komplexe Verbgruppe kombiniert mit einer Verbpartikel

c) Inversion:

- nach einem Interrogativpronomen
- nach einem Adverb
- nach einer vollständigen Nominalphrase oder einem vollständigen eingebetteten Satz

Aus diesen Regeln wird folgende Erwerbsreihenfolge konstituiert (Meisel/Clahsen/Pienemann 1979, S. 35):

- I Keine der drei Regeln ist erworben.
- II Nur die Partikelregel ist erworben.

⁵ Forschungsprojekt zum Zweitspracherwerb italienischer, portugiesischer und spanischer Arbeiter (1978-1982)

- III Partikel- und Inversionsregel sind erworben.
- IV Alle drei Regeln sind erworben.

Die Idee dieser Erwerbsreihenfolge hat sich lange Zeit als sehr stabil erwiesen. Allerdings wurde sie von Clahsen modifiziert und zu einem fünfstufigen Modell erweitert (Clahsen 1985, S. 296):

- I Nicht analysierbare Äußerungen: unvollständig und unverständlich.
- II Keine der zielsprachlichen Wortstellungsregeln werden angewandt, einfache Sätze mit linearer Abfolge.
- III Trennung der finiten und nicht-finiten Verbelemente.
- IV Inversion von Subjekt und Verb, Adverbplatzierung zwischen finitem Verb und Objekt.
- V Verbenstellung in Nebensätzen.

Nachfolgend werden Beispiele über den jeweiligen individuellen Entwicklungsstand der Kinder aus den Fördergruppen Aufschluss geben. Die Analyse-kategorien dabei sind syntaktische und morphologische Struktureigenschaften des Deutschen wie Verbstellung und Verbflexion sowie Kasus-, Genus- und Numerusmarkierung von beispielsweise Artikeln und Nomen und die Konstruktion von Präpositionalphrasen.

Im Folgenden werden drei Kinder vorgestellt, deren im Förderunterricht aufgenommene Daten vor dem Hintergrund der hier explizierten Analyse-kategorien untersucht werden.

2.1.1 Sibel

Sibel ist zu Beginn des Deutschkurses neun Jahre alt. Aus Informationen der Klassenlehrerin und aus eigenen Erzählungen Sibels geht hervor, dass sie erst wenige Wochen vor Beginn des ersten Schuljahres nach Deutschland gekommen ist. Die Familienverhältnisse sind nicht vollständig bekannt. Sie lebt zusammen mit ihrem jüngeren Bruder und ihrer Mutter in der Wohnung der Großmutter in der östlichen Unterstadt. Der Vater lebt ihren Aussagen nach im Raum Michelstadt im Odenwald, etwa 65km von Mannheim entfernt, wo Sibel auch zunächst eingeschult war. Nach wenigen Wochen in der ersten Klasse ist sie dann kurz vor Beginn der Förderung von Gruppe 1 an die Mannheimer Grundschule gewechselt. Da sie grundsätzlich alleine in die Schule kommt und auch nie abgeholt wird, besteht während ihrer Teilnahme am Förderkurs kein Kontakt zur Mutter oder anderen Familienmitgliedern. Aus ihren Erzählungen geht hervor, dass ihre Mutter viel arbeitet, oft früh morgens zur Arbeit geht und abends spät wiederkommt. Selten berichtet sie von Besuchen

ihres Vaters, ihre Großmutter erwähnt sie nie. Sibel scheint zu Hause weitgehend alleine zu sein und schon sehr selbstständig ihr Leben gestalten zu müssen. Diese Information wurde auch von der Klassenlehrerin bestätigt. Bis auf wenige Ausnahmen nimmt Sibel regelmäßig und konsequent am Deutschkurs teil.

Da Sibel zum Zeitpunkt der Einschulung bedingt durch ihre kurze Aufenthaltsdauer kaum Deutsch spricht, wird sie in die erste Klasse eingestuft. Später erzählt Sibel, dass sie in der Türkei bereits die Schule und altersentsprechende Klassenstufen besucht hat.

Sibels Wortschatz ist anfangs sehr reduziert, sie spricht kaum und scheint auch nur rudimentär Deutsch zu verstehen. Das Kommunizieren mit ihr auf Deutsch misslingt in den ersten Wochen. Andere türkische Kinder innerhalb der Fördergruppe müssen immer wieder dolmetschen und Spiele und Arbeitsanweisungen auf Türkisch erklären. Allerdings ist Sibel von Anfang an sehr mitteilungsbedürftig und nimmt die Hilfe ihrer Mitschüler gerne in Anspruch.

Sibels Sozialverhalten ist sehr auffällig: Sie versucht in nahezu jeder Unterrichtssituation die volle Aufmerksamkeit ihrer Mitschüler und der Förderlehrerin auf sich zu ziehen. Bei Spielen sowie im Erzählkreis möchte sie trotz gravierender Sprach- und Verständnisprobleme immer diejenige sein, die anfängt. Richtet sich der Aufmerksamkeitsfokus der Lehrerin auf andere Kinder, reagiert sie entweder aggressiv gegenüber ihren Mitschülern oder verweigert vollständig die Teilnahme am Unterricht in der Fördergruppe.

Es lässt sich vermuten, dass dieses Verhalten auch von Sibels Problemen in der Zielsprache Deutsch herrührt. Im Verlauf des Deutschkurses macht sie sehr große sprachliche Fortschritte und fügt sich gleichzeitig immer besser in die Gruppe ein. Sicherlich steht diese Veränderung auch in engem Zusammenhang mit der allgemeinen kognitiven Entwicklung und dem generellen Reifungsprozess, den Kinder – unabhängig von ihren sozialen und sprachlichen Voraussetzungen – nach Eintritt in die Grundschule durchlaufen: Allmählich gewöhnen sie sich an den Schulalltag und lernen mit den Konventionen und Anforderungen der Schulsituation, die zu Beginn des Schuljahres noch völlig neu und ungewohnt ist, umzugehen. Allerdings kann man bei Sibel durchaus davon ausgehen, dass diese Verhaltensänderung eng mit dem Erfolg des L2-Erwerbsprozesses verknüpft ist, da das Mädchen im Vergleich zu anderen Kindern der Gruppe deutlich signifikantere Entwicklungsschritte zeigt als Kinder, die bezüglich ihrer deutschsprachigen Kompetenz bei Eintritt in die erste Klasse weiter entwickelt und fortgeschritten waren.

Sibels Umfeld ist offensichtlich türkischsprachig. Ihre Schulfreunde sind ausnahmslos türkische Kinder. Im Deutschkurs muss man sie immer wieder darauf hinweisen, Deutsch zu sprechen. Sie erkennt Deutsch zwar als die Unterrichtssprache an, mit ihren türkischen Mitschülern kommuniziert sie jedoch ausschließlich auf Türkisch. Da an ihrer Fördergruppe bis auf ein japanisches Kind nur türkische Kinder teilnehmen, sieht sie keine Notwendigkeit, in Interaktionen, die nicht die gesamte Gruppe betreffen, Deutsch zu sprechen. Zu dem japanischen Mädchen in der Gruppe hat sie keine nähere freundschaftliche Bindung entwickelt.

Eine parallel unterrichtete Fördergruppe wurde von einer Studentin geleitet, deren Muttersprache Türkisch ist. Diese konnte bestätigen, dass Sibels muttersprachliche Kompetenzen keinerlei Defizite aufweisen. Beide Sprachen, Türkisch und Deutsch, werden von Beginn des Förderunterrichtes an konsequent voneinander getrennt, es treten nie Formen von Mixing auf. Es ist anzunehmen, dass Sibel trotz ihrer geringen L2-Kompetenz bereits dazu in der Lage ist, zwei getrennte Sprachsysteme zu differenzieren.

Im Folgenden sollen Beispiele darlegen, wie weit Sibels Spracherwerbsprozess gegen Ende des Förderunterrichts fortgeschritten ist. Da ihr zielsprachlicher Output während der ersten Monate sehr gering ist, werden hier Beispiele angeführt, die im Juni 2004 aufgenommen wurden, also kurz vor dem Ende des ersten Schuljahres. Somit wird bei Sibel der sprachliche ‘Ist-Zustand’ nach einem Jahr Sprachförderung beschrieben. Hier sei angemerkt, dass Sibels Fortschritte so beachtlich waren, dass einer Versetzung in die zweite Klasse nichts im Wege stand.

Beispiel (1) ist während eines Erzählkreises entstanden. Es handelt sich um die freie Erzählung eines Wochenenderlebnisses.

(1) – Teilnehmer: Sibel (S), Muaz (M)

- 1 S: isch hab isch hab mein Freu:nde↑ isch hab gesagt bei
- 2 S: den was ä:h'm in türkische↑ * ähm * da sind sie in
- 3 S: penner↑ * hab isch schon gesagt ähm da sind sie in
- 4 S: was in die ** ähm isch hab gesagt äh *2,0* ähm *
- 5 S: onkel↑ da sin sie was in türkische↑ und hab isch
- 6 S: schon sagt dass ist ihm penner →das ist schon die
- 7 S: penner (... ..)← die polizei gekommt ** ja: e"scht die
- 8 S: war in polizei →war hat g=sagt← la"ss mi"scht in
- 9 S: ruhe lassen↓ und |war |
- 10 M: |isch hab| gehö"rt
- 11 S: halts maul

Anhand von Beispiel (1) lassen sich erste Aussagen über Sibels Kompetenzen im Bereich Verbflexion treffen. Das in diesem Beispiel fünfmal verwendete Vollverb *sagen* wird gemäß der Konjugation der schwachen Verben richtig flektiert. Es wird im Perfekt Indikativ verwendet, daher erfolgt eine Kombination des Hilfsverbs *haben* in bezüglich Person und Numerus konjugierter Form und des durch das Präfix *ge-* gekennzeichnete Partizip Perfekt (auch 2. Partizip) von *sagen*. Das in Zeile 7 verwendete Verb *kommen* ist dahingegen in einer falschen Form verwendet. *Kommen* gehört der Klasse der unregelmäßigen Verben an. Diese unterscheiden sich von den schwachen Verben in der Bildung des Präteritums und in der Bildung des 2. Partizips. Genau hier liegt wie in Beispiel (1) ersichtlich Sibels sprachliche Schwäche. Man kann davon ausgehen, dass der Erwerbsprozess im Bereich der Flexion der starken Verben noch nicht vollendet ist. Im Gegensatz dazu scheint sie die Flexion der schwachen Verben bereits erworben zu haben (Duden 1998, S. 114ff.).

Ein weiteres Beispiel soll hinzugezogen werden, um genauere Aussagen treffen zu können. Es wurde eine Woche später aufgenommen, erneut im Rahmen eines Erzählkreises. Die Kinder wurden aufgefordert, zu erzählen, womit sie sich nach Beendigung des Deutschkurses am Vortag beschäftigt haben.

(2) – Teilnehmer: Sibel (S)

- 1 S: *isch hab gehn wochenende↑ wenn die deu"tschkurs*
 2 S: *fertig↑ isch hab die deniz gegangen↑ hab isch schon*
 3 S: *mein*
 4 K: KLAPPERN
 5 S: *mu"az↓ ** hab isch schon mein hau"saufrage gemacht↑*
 6 S: *und hab ich schon gespie:lt↑*
 [...]

 7 S: *und hab isch schon ** ähm * hab isch schon klei/*
 8 S: ** die: * hab/ * die * mein tante↑ das is die * ähm*
 9 S: ** hase↑ junge und mädschen↑ die weise mädschen↑ und*
 10 S: *junge is schwarz↓ der →junge hat in so- rennt rennt*
 11 S: *und haben wir kei"ne keine gefallen↓ (...3,5)*
 12 S: *die mä"dschen die rennt rennt und haben wir kei"ne*
 13 S: *geschafft↓*

Auch wenn Sibels Aufgabe darin bestand, die Erlebnisse des Vortages wiederzugeben, beginnt sie ihre Erzählung, indem sie semantisch auf das Wochenende Bezug nimmt: *isch hab gehen wochenende* (Zeile 1). Der Erzählkreis bildet im Förderkurs eine ritualisierte Einheit: An jedem Dienstag haben die Kinder zu Beginn der Stunde die Möglichkeit, ihre Wochenenderlebnisse mitzuteilen, Mittwochs dagegen wird der Unterricht nur zu bestimmten Anlässen mit einer Erzählrunde begonnen. Daher ist es wahrscheinlich, dass sich der

einleitende Satz bezüglich des Wochenendes formelhaft eingepreßt hat, vor allem bei Kindern, deren Wortschatz noch nicht sehr stark ausgeprägt ist. Dass Sibel die Aufgabe verstanden hat, zeigt sich ebenfalls in Zeile 1: durch den Temporalsatz differenziert sie als zeitlichen Rahmen ihrer Erzählung den Zeitraum nach dem Deutschkurs des Vortages, trotz vorheriger Bezugnahme auf das Wochenende.

Zunächst ist im Vergleich zum vorigen Beispiel signifikant, dass in Zeile 2 die Flexion eines starken Verbs in Form des Partizip 2 von *gehen* vorliegt. Allerdings wird das Perfekt falsch gebildet, da das Partizip 2 mit dem falschen Hilfsverb kombiniert wird (Zeile 2: *hab*). Allgemein liegt in dieser Erzählpassage eine Übergeneralisierung des Verbs *haben* vor: Alle Hauptsätze werden formelhaft mit der Phrase *hab ich schon* eingeleitet (vgl. Zeile 2, 5, 6, 7).

In diesem Beispiel lässt sich zum ersten Mal eine parataktische Struktur in Form eines durch die temporale Konjunktion *wenn* eingeleiteten Nebensatzes beobachten (Zeile 1). Hier lässt sich eine zielsprachlich richtige Nebensatzstruktur erahnen, wobei das finite Verb fehlt. Durch die Elision des finiten Verbs wird das Adverb *fertig* scheinbar zum Verb umfunktioniert und verbal gebraucht. Daher lässt sich anhand dieses Beispiels noch keine genaue Aussage über die sprachliche Kompetenz im Bereich der strukturellen Besonderheiten von Nebensätzen treffen.

Die Struktur der konstruierten Hauptsätze erscheint auf den ersten Blick nicht korrekt. Das finite Verb steht an erster Stelle, das Vorfeld ist nicht ausgefüllt (Zeile 2, 5, 6, 12). Das Subjekt befindet sich konsequent innerhalb der Satzklammer, was für Hauptsätze prinzipiell richtig ist, solange das Vorfeld ausreichend besetzt ist. Würde ein temporales Adverb wie beispielsweise *dann* das Vorfeld besetzen, wäre die Satzstruktur richtig. Natürlich liegt die Vermutung nahe, dass die in diesem Beispiel dargestellte Erzählung auf diese Weise strukturiert werden soll und – zum Beispiel aufgrund einer lexikalischen Lücke – ein derartiges temporales Adverb nicht zur Verfügung steht und daher fehlt. Diese Vermutung ist jedoch sehr vage und erlaubt keine Rückschlüsse auf die sprachliche Kompetenz, postuliert man doch die Auswahl der tatsächlichen Satzstruktur auf der Basis einer theoretischen – aber eben nicht verifizierten – vorhandenen sprachlichen Lücke.

Um genauer festzustellen, wie weit Sibel innerhalb des zielsprachlichen Erwerbsprozesses bezüglich der strukturellen Besonderheiten des deutschen Hauptsatzes fortgeschritten ist, muss ein weiteres Beispiel betrachtet werden. Die folgende Erzählsequenz entstand am gleichen Tag im Rahmen einer freien Erzählsituation gegen Ende des Schuljahres:

(3) – Teilnehmer: Sibel (S), Maren Krempin (MK), Ayla (A)

- 1 S: isch mach jetzt arbeitet - wenn die in kurs fertig↑
 2 S: isch gehe↓
 3 MK: arbeiten↑↑ ** |zum friseur↑|
 4 A: |a"nderesrum |
 5 K: ZU SCHÜLER DER VERSUCHT DEN LOCHER ZU BEDIENEN
 6 S: häh↑↑
 7 MK: zum friseur↓*
 8 MK: und was musst du da alles machen↑↑
 9 S: wenn wenn die was in haare schneiden↑ * isch ähm
 10 S: alles schon weg isch
 11 MK: die haa↑re auf dem |bo↑den|
 12 S: |ja |
 13 MK: und was sonst↑↑
 14 S: und wenn was in was in tee: trinken oder ei"stee
 15 S: i:sch * mache↓
 16 MK: macht dir das spaß↑
 17 S: nei:n↑
 18 MK: macht dir kei"nen spaß
 19 S: nein * so alle kommt isch will tee" isch will eis"↓
 20 MK: ist anstrengend↑
 21 S: ja-
 22 MK: hast du da keine lust drauf↑
 23 S: doch hab isch eine lust↓

In Beispiel 3 erzählt Sibel im Präsens. Teilweise erfolgt die Flexion gemäß der spezifischen Konjugationen, wie beispielsweise *ich gehe* (Zeile 2/3), *ich mache* (Zeile 14/15). In Zeile 1 werden zwei Vollverben miteinander kombiniert (*machen, arbeiten*): Vollverb 1 ist nahezu richtig flektiert. Zwar wird die Endung *-e* für die 1. Person Singular im Präsens eliminiert, dieses Phänomen findet sich jedoch auch beispielsweise bei L1-Sprechern mit regionaler Färbung. Vollverb 2 liegt vor in der 3. Person Indikativ Singular. Es ist theoretisch richtig flektiert, in diesem Kontext jedoch nicht korrekt. Die Kombination der beiden Verben ergibt sowohl aus syntaktischer, als auch semantischer Sicht keinen Sinn.

In Zeile 19 liegt ein Fehler in der Wahl des Numerus vor. In Kombination mit dem Indefinitpronomen *alle* ist das Verb *kommt* falsch flektiert. Die Schwierigkeit liegt hier vermutlich in der Verwendung des Indefinitpronomens und der Feststellung dessen Numerus.

In Beispiel (3) bildet Sibel erneut Nebensätze durch Verwendung der Konjunktion *wenn*, diesmal sowohl als temporale Konjunktion wie in Transkriptzeile 1, als auch als konditionale Konjunktion wie in Zeile 9 und 14. Dabei

wird die zielsprachliche Verbstellung im Nebensatz eingehalten, das Verb befindet sich in der Endposition (Zeile 9: *schneiden*, Zeile 14: *trinken*). Die Konjunktion *wenn* und das Verb in der letzten Position bilden die Satzklammer des Nebensatzes, und Elemente wie das Subjekt werden innerhalb dieser Satzklammer positioniert. Hier fällt auf, dass diese Elemente noch ungeordnet sind oder vollständig fehlen, was möglicherweise auch auf Lücken im Wortschatz zurückzuführen ist. Zeile 1 ist insofern ungewöhnlich, als dass erneut eine Elision des Verbs vorliegt und das eigentliche Adverb verbal gebraucht wird (*fertig*), wie bereits in Beispiel (2) beschrieben. Man kann jedoch aufgrund der korrekt konstruierten Nebensätze in diesem Beispiel den Schluss ziehen, dass die prinzipielle Struktur der Verbendstellung (VE) im Nebensatz vorhanden ist. Der Nebensatz bildet das Vorfeld für den nachfolgenden Hauptsatz. Die Wortstellung im Hauptsatz ist erneut nicht korrekt: Da das Vorfeld durch einen Nebensatz besetzt ist, müsste das finite Verb bzw. der finite Verbteil an erster Stelle platziert sein. In Zeile 2 sowie in Zeile 15 befindet sich das finite Verb jedoch in VE, an erster Position steht jeweils das Subjekt (*isch*). In Zeile 9/10 fehlt das finite Verb, das Subjekt steht an erster Position. Auch in Zeile 23 wird keine richtige Verbstellung für den Hauptsatz konstruiert, das finite Verb befindet sich in der ersten Position statt in der zweiten Position (V2). Das Vorfeld wird durch die Partikel *doch* besetzt, was für einen Hauptsatz nicht hinreichend ist.

Um Sibels Kompetenzen im Bereich des Satzbaus zusammenfassend beurteilen zu können, gibt Abbildung 3 eine Übersicht über die Haupt- und Nebensatzkonstruktionen aller drei Beispiele. Dabei werden die Sätze herausgefiltert, bei denen sich die strukturellen Merkmale klar erkennen lassen.

Über Sibels Kompetenzen im Bereich Verbflexion und Verbposition zum Zeitpunkt der Aufnahme der angeführten Beispiele lässt sich Folgendes aussagen: Die Flexion der schwachen Verben scheint vollständig erworben. Die Flexion der starken Verben lässt vermuten, dass Sibel sich in einer Übergangsphase von der inkorrekten zur korrekten Form befindet. Sie verwendet wenige starke Verben und flektiert diese relativ inkonsequent, jedoch noch verstärkt gemäß der Konjugation der schwachen Verben. Vereinzelt lassen sich korrekt flektierte Formen erkennen, woraus sich ableiten lässt, dass sie in der Verwendung von starken Verben auf dem Weg ist, den Erwerbsprozess zu vervollständigen.

In den angeführten Beispielen werden sowohl temporale als auch konditionale Nebensätze strukturell korrekt konstruiert, das finite Verb wird richtig positioniert. Im Hauptsatz wird die zielsprachliche Wortstellung nicht eingehalten.

Hauptsätze				
Beispiel/Zeile	Vorfeld	V2	Mittelfeld	VE
2/1	isch	hab gehen	wochenende	
2/2	isch	hab	die deniz	gegangen
2/5		hab	isch schon mein hausaufgabe	gemacht
2/6	und	hab	isch schon	gespielt
2/11	der junge	hat	in so	rennt
2/12	und	haben	wir keine keine	gefallen
2/13-14	und	haben	wir keine	geschafft
3/1	isch	mach	jetzt	arbeitet
3/19	alle	kommt		
3/23		hab	isch eine lust	
Nebensätze				
Beispiel/Zeile	Vorfeld	Konjunktion	Mittelfeld	VE
2/1-2	...	wenn	die deutschkurs fertig	
3/1	...	wenn	die in kurs fertig	
3/9	...	wenn	die was in haare	schneiden
3/14	...	und wenn	was in was in tee	trinken

Tab. 6: Satzbau von Sibel

Trotz des nicht eindeutig zu bestimmenden Einflusses der Muttersprache auf den frühen L2-Erwerb können die Struktureigenschaften der türkischen Sprache als möglicher Erklärungsansatz für diese spezifische sprachliche Entwicklung der Zweitsprache Deutsch dienen. Vergleicht man Sibels Entwicklungsstand mit den Meilensteinen, die Kinder beim L1-Erwerb des Deutschen passieren, fällt auf, dass sich in der Regel zuerst die syntaktischen Struktureigenschaften des Hauptsatzes ausbilden, bevor parataktische Strukturen produziert werden, was im Fall von Sibel nicht zutrifft. Man kann jedoch theoretisch davon ausgehen, dass der frühe L2-Erwerb sich prinzipiell nach der

Erwerbsreihenfolge des L1-Erwerbs richtet (vgl. Kapitel 2 „Der Zweitspracherwerb“ im Beitrag „Spracherwerbstheoretische Grundlagen: Ein Überblick“ von Krempin/Mehler). Ein zusammenfassender Blick auf die Charakteristika des Türkischen soll mögliche Zusammenhänge transparent machen.

Die türkische Sprache gehört genetisch zur uralaltaischen Sprachfamilie (Yakut 2003, S. 8) und ist eine agglutinierende Sprache.

In Turkish, because of its highly agglutinative structure, the description of word structure is largely a matter of identifying the different categories of suffixes, and the rules determining what kinds of stem they may attach to and in what order. (Göksel/Kerslake 2005, S. XXXI)

Es ist charakteristisch für das Türkische, dass ein oder mehrere lexikalisch gebundene Morpheme an einen Wortstamm suffigiert werden können und entweder der Wortbildung dienen oder bestimmte grammatische Funktionen ausdrücken (Götz 1982, S. 99).

Jedes Morphem trägt semantische und grammatikalische Informationen und wird unmittelbar an andere Morpheme angefügt. Die einzelnen Wörter bestehen aus Aneinanderreihungen von Morphemen.

The main word formation process in Turkish is suffixation, the formation of a new word by attaching an affix to the right of a root. Any linguistic item to which suffix(es) can be added, whether this is a simple root or a combination of a root plus suffix(es), is referred to a stem. (Göksel/Kerslake 2005, S. 43)

Die syntaktischen Beziehungen innerhalb eines Satzes werden durch Affixe hergestellt, wobei jedes Affix ein Morphem darstellt (König 1998, S. 35). Diese Affixe oder auch Flexionssuffixe legen fest, inwiefern die einzelnen Bestandteile eines Satzes sich aufeinander beziehen und fungieren als funktionale Markierungen in Kasus, Tempus und Person (Göksel/Kerslake 2005, S. 68).

Das Türkische verzichtet weitestgehend auf Personal- oder Possessivpronomen. Die Person wird durch die Verbalendung ausgedrückt, Possessivpronomen werden durch Suffixe ersetzt. Pronomen werden meist nur zur besonderen Betonung eingesetzt. Türkische Pronomen werden in Kasus und Numerus flektiert, eine Genusmarkierung gibt es jedoch nicht (Göksel/Kerslake 2005, S. 50). Die Negation wird im Türkischen meist durch ein Infix ausgedrückt.

Die Wortstellung des Türkischen ist generell relativ frei, wobei das Verb an letzter Stelle steht. Das bestimmende Element geht immer dem zu bestimmenden Element voraus (Götz 1982, S. 99).

In Turkish word order is variable. Changing the order of the constituents in a sentence is used as a means of distinguishing new information from background information and of making a certain constituent prominent in the discourse. [...] Hence variations in word order, together with the position of sentence stress, affect the meaning of a sentence. (Göksel/Kerslake 2005, S. 388)

Die türkische Sprache verfügt über ein differenziert ausgebildetes Kasus-system, fünf Kasus-Suffixe markieren Akkusativ, Dativ, Genitiv, Lokativ und Ablativ. Sie kennt jedoch keine grammatische Genusdifferenzierung. Es gibt ferner weder bestimmte noch unbestimmte Artikel (Göksel/Kerslake 2005, S. 173).

Aufgrund dieser syntaktischen Strukturmerkmale unterscheidet sich das Türkische deutlich von indogermanischen Sprachen wie dem Deutschen. Inhalte, die in anderen Sprachen durch einen Nebensatz ausgedrückt werden können, werden im Türkischen durch Nominalformen des Verbs in einem Wort formuliert. Die Tendenz in der Satzkonstruktion geht zu Schachtelsätzen mit Verbendposition und der Bildung überlanger Partizipialkonstruktionen.

Grießhaber 1999 zeigt, dass türkische Grundschüler bei der Versprachlichung lokaler Sachverhalte seltener als deutsche Schüler Präpositionen verwenden. Dabei können sie zielsprachenkonform die Informationen im deutschen Satz so platzieren, wie dies im Türkischen der Fall wäre: dort wo im Türkischen das entscheidende Finitum steht, platzieren sie das vom Stamm getrennte Präfix. Dagegen würde bei einer Verwendung von Präpositionen dieser Informations-teil vor dem Nomen platziert. (Grießhaber 2005, S. 5)

Berücksichtigt man die Tatsache, dass Sibel sich zum Zeitpunkt der Aufnahme erst etwa ein Jahr in Deutschland aufhält und dementsprechend bezüglich ihres Alters spät mit dem L2-Erwerb des Deutschen begonnen hat, könnten ihre sprachlichen Lücken im Bereich des L2-Erwerbsprozesses durch den Einfluss der Strukturmerkmale der dominanten Muttersprache erklärt werden. Möglicherweise lässt sich beispielsweise mit Blick auf die türkische Wortstellung eine Begründung dafür finden, dass Sibel noch Defizite im Bereich der korrekten Wortstellung innerhalb eines Hauptsatzes aufweist, im Bereich der Nebensätze jedoch – konträr zur allgemeinen Erwerbsreihenfolge des Deutschen – weiter fortgeschritten ist: Trotz variabler Wortstellung im Türkischen steht das Verb meistens in Endstellung. Sibel verwendet ebenfalls meistens VE, wodurch sie die Nebensätze korrekt konstruiert. Sie scheint jedoch bereits realisiert zu haben, dass dieses Wortstellungsmuster für den deutschen Hauptsatz nicht korrekt ist, da sie – im Gegensatz zum Nebensatz – dort das Verb nicht in Endstellung positioniert. Wie die Beispiele zeigen, sind die Wortstellungsregeln für den Hauptsatz noch nicht stabil erworben.

Auch wenn ihre sprachlichen Kompetenzen auf den ersten Blick eher schwach zu sein scheinen, so zeigt die Analyse doch, wie viele Strukturen Sibel zum Zeitpunkt dieser Auswertung bereits erworben hat. Vor dem Hintergrund des engen zeitlichen Erwerbrahmens ist es – gerade wenn man Vergleiche zum L1-Erwerb zieht – beachtlich, dass vor allem komplexere Strukturen bereits vorhanden sind. Am Beispiel von Sibel lässt sich demnach erneut feststellen, dass früher L2-Erwerb keine Überforderung für die Kinder darstellt. Wie sonst könnten derart große Fortschritte in so kurzer Zeit zu erklären sein?

2.1.2 Ayla

Ayla ist zu Beginn des Förderkurses sechs Jahre alt. Sie ist die älteste von vier Mädchen in ihrer Familie und lebt zusammen mit ihren Eltern und Geschwistern in der östlichen Unterstadt. Der Vater ist berufstätig, die Mutter ist Hausfrau. Beide Elternteile sind nach Aussage von Ayla in Deutschland geboren. Ebenfalls in Mannheim leben ihre Großeltern und mehrere Tanten und Onkel, jeweils mit Kindern. Die Familie steht untereinander in engem Kontakt, Ayla berichtet oft von gegenseitigen Besuchen und sie verbringt ihre Freizeit weitestgehend mit ihren Geschwistern, Cousins und Cousins. Im Schuljahr 2004/2005 besuchten sowohl ihre kleine Schwester Gamze als auch ihre Cousine Beyza, die Aylas Erzählungen bezüglich des engen familiären Zusammenhalts bestätigten, den Deutschkurs an der gleichen Mannheimer Grundschule. Es scheint, als sei Aylas soziales Umfeld ausschließlich türkischsprachig.

Da Aylas Schulweg sehr kurz ist, kommt sie alleine in die Schule, weswegen während des gesamten Zeitraums des Förderunterrichtes kaum Kontakt zu den Eltern besteht. Aus ihren Erzählungen geht hervor, dass beide Eltern nicht alphabetisiert sind und so gut wie kein Deutsch sprechen. Diese Information hat sich ergeben, als die Fördergruppe dazu aufgefordert war, einen Informationsbrief zum Deutschkurs den Eltern vorzuzeigen und am nächsten Tag mit der Unterschrift der Eltern zurückzubringen. Ayla bat darum, ihre ältere Cousine unterschreiben zu lassen, mit der Begründung, ihre Eltern könnten weder lesen noch schreiben.

Aylas Verhalten ist wenig auffällig, allerdings fügt sie sich nicht besonders gut in die Fördergruppe ein und ist insgesamt eher eine Einzelgängerin. Auch in den Hofpausen, die meistens zusammen mit drei anderen Fördergruppen stattfinden, bleibt sie oft alleine. Im Verlauf des Schuljahres freundet sie sich allmählich mit dem japanischen Mädchen in der Fördergruppe an. Die anderen türkischen Kinder der Gruppe lehnen sie zunehmend ab und es kommt regelmäßig zu Streitigkeiten. Die Ursache scheinen persönliche Antipathien zu sein, andere Gründe sind nicht zu erkennen.

Aylas sprachliche Kompetenzen sind zu Beginn des Deutschkurses schon relativ weit fortgeschritten. Da sie in Deutschland geboren und aufgewachsen ist, steht ihr – im Vergleich zu Sibel – ein deutschsprachiger Input wahrscheinlich spätestens seit dem Kindergarten zur Verfügung. Vor dem Hintergrund, dass sie außerhalb institutioneller Einrichtungen jedoch hauptsächlich innerhalb ihrer türkischen Großfamilie aufwächst, kann davon ausgegangen werden, dass die deutsche Sprache bisher eine relativ geringe Rolle in ihrem Leben gespielt hat.

Sie verfügt über einen verhältnismäßig gut ausgebildeten Wortschatz, ist ungemein sprechfreudig und zeigt kaum Hemmungen. Im Rahmen der Gruppe ist sie zu Beginn der Sprachförderung diejenige, die sich am vielfältigsten äußern kann. Sie macht während des Deutschkurses stetig Fortschritte und versucht gegen Ende des Schuljahres schwächere Kinder zu verbessern. Ähnlich wie Sibel spricht sie bei Aufgaben und in Spielsituationen konsequent Deutsch und mit türkischen Mitschülern meistens Türkisch, ohne beide Sprachen zu mischen. Allerdings ermahnt sie im Laufe des Förderkurses verstärkt ihre türkischen Mitschüler, Deutsch zu sprechen.

Folgendes Beispiel gibt einen ersten Überblick über Aylas sprachliche Kompetenzen in der L2 Deutsch. Die Aufnahme ist im Juni 2004 entstanden. Ayla erzählt im Rahmen des Erzählkreises, was sie nach dem Deutschkurs am Vortag erlebt hat:

(4) – Teilnehmer: Ayla (A), Maren Krempin (MK), Sibel (S)

- 1 A: →isch war in deutschkurs- (... 2,5) wenn isch da mmh *
- 2 A: im deutschkurs fertig bin↑ dann bin isch da * zu
- 3 A: hause gegang↑ nein ähm * zu kindergarten↑ isch hab
- 4 A: mein ähm schwester abgeholt↑
- 5 MK: die kleine azra↑↑
- 6 A: mh mh * bisschen größer↓ heißt gamzel
- 7 S: ja isch hab gesehn↓ * da sin die pferde haa`re↓
- 8 A: ja * wie meine↓
- 9 MK: pferdeschwanz↑↑
- 10 A: ja ** da hab isch sie abgeholt↑ da war isch zu hause↑
- 11 A: hab isch * ähm ←hab isch→ mein hausaufgaben fertisch
- 12 A: gemacht↑

In Zeile 1-2 konstruiert Ayla einen Temporalsatz eingeleitet durch die Konjunktion *wenn*. Der anschließende Hauptsatz wird mit der temporalen Konjunktion *dann* eingeleitet (Zeile 2). Die Verbstellung im Konditionalsatz ist korrekt, das Verb befindet sich in VE, im Mittelfeld nach der Konjunktion

wenn steht zuerst das Subjekt gefolgt von einer Präpositionalphrase. Sowohl der Hauptsatz in Zeile 2-3 als auch die nachfolgenden Hauptsätze in Beispiel (4) erfüllen die zielsprachlichen Strukturmerkmale.

Folgendes Schema veranschaulicht, angelehnt an Tabelle 6, wie die einzelnen Elemente richtig positioniert sind. Dabei werden zur besseren Illustration die Hesitationsphänomene weggelassen:

Satzklammer				
Zeile	Vorfeld	V2	Mittelfeld	VE
2-3	dann	bin	isch da zu hause	gegangen
3-4	isch	hab	mein schwester	abgeholt
10	da	hab	isch sie	abgeholt
10	da	war	isch zu hause	
11-12		hab	isch mein hausaufgaben fertisch	gemacht

Tab. 7: Satzbau von Ayla

Das Vorfeld wird durch unterschiedliche Elemente besetzt, zum Beispiel durch das Subjekt (Zeile 3). Das finite Verb steht immer an zweiter Position, an letzter Stelle werden jeweils bei Bedarf die nicht-finiten Verbeile positioniert. Wenn das Vorfeld beispielsweise durch Partikeln besetzt ist, wird die Wortstellung des Subjektes richtig durch Inversion verändert (Zeile 10). Die Positionierung im Mittelfeld erfolgt ebenfalls nach den strukturellen Regeln des Deutschen, wie zum Beispiel in Zeile 11-12: das Subjekt steht vor dem Objekt, gefolgt von einem Adverb. Aufgrund dieses Schemas kann die Aussage getroffen werden, dass Ayla die Struktureigenschaften von Haupt- und Nebensätzen nahezu vollständig erworben hat.

Es fällt außerdem auf, dass Ayla verschiedene Pronomen richtig einsetzt. Abgesehen von Personalpronomen in Subjekt- und Objektfunktion wie zum Beispiel *ich* in Zeile 2 und *sie* in Zeile 10 verwendet sie Possessivpronomen (Zeile 4, 11). Diese sind allerdings noch nicht richtig in Kasus und Genus flektiert.

In Zeile 6 lässt sich der Versuch einer Adjektivsteigerung erkennen. Mit der Form *großer* soll der Komparativ zum Adjektiv *groß* gebildet werden. Das Endungsmorphem ist dabei richtig, nur die Umlautung vom Vokal *o* zu *ö* war noch nicht erfolgreich. Es bleibt fraglich, ob der Fehler innerhalb der Form auf Defizite im Bereich Steigerung zurückzuführen ist oder ob es sich hier schlicht um einen Versprecher handelt.

Ayla verwendet in Beispiel (4) hauptsächlich schwache Verben, die alle nach den Konjugationsregeln der schwachen Verben im Perfekt richtig flektiert sind (Zeile 4, 10, 12). In Zeile 4 findet sich die Perfektform des starken Verbs *gehen*, ebenfalls richtig flektiert. Die Endung fehlt, es ist aber wahrscheinlich, dass diese nur im Redefluss verschluckt wurde. Allerdings lässt sich aus dieser einzelnen Form noch keine allgemeine Schlussfolgerung über Aylas Stabilität bei der Verbflexion der starken Verben treffen.

Ein weiteres Beispiel soll die Fähigkeiten in diesem Bereich deutlich machen. Im Folgenden beschreibt Ayla, was sie im Rahmen der Projekttage im Projekt 'Batiken' erlebt hat. Das Beispiel ist einer freien Erzählsituation entnommen:

(5) – Teilnehmer: Ayla (A) , Maren Krempin (MK)

- 1 A: haben wir so ein p=llover genehmet ** haben wir
 2 A: mitgebracht↑ weiß↑ ** dann haben * ha/
 3 K: SIBEL STÖRT
 4 A: darf i"ch jetzt erzählen↓ ** dann hab isch ** →dann
 5 A: hab isch← da hat die frau müller eine: farbe
 6 A: gemacht↑ ** ein |farbe↑|
 7 MK: |aha↑ |
 8 A: und diese: p=llover haben wir in farbe gereingetur↑
 9 A: * dann haben wir * des * mit stock bisschen so
 10 A: gemacht↑ * dann haben wir des rausgehol=n↑ * dann
 11 A: is des so bissche:n * äh * farbe geworden↑ haben wir
 12 A: ge:waschen↑ dann haben wir * hat die frau müller
 13 A: wieder ein farbe gemacht↑ dann haben wir wie:der↑
 14 A: * dann haben wir wieder so gemacht↓

Beim ersten Blick auf diese Erzählpassage fällt auf, dass Ayla ohne thematische Hinführung zum Thema und ohne semantische Vorgaben in der Lage ist, den Vorgang des Batikens – ein Thema, bei dem sicherlich so manches muttersprachliche Kind gleichen Alters an seine Grenzen stößt – sehr anschaulich und verständlich zu beschreiben. Allerdings wird deutlich, dass sie dabei auf einen doch eingeschränkten Wortschatz zurückgreifen muss. So basiert ihre Erzählung auf den Verben *machen*, *tun* und es fehlen vor allem Adjektive und Adverbien, um den beschriebenen Vorgang detaillierter auszuschmücken. Die sprachlichen Lücken scheint Ayla mit der Partikel *so* auszugleichen (Zeile 1, 9, 11, 14).

Durch die häufige Verwendung der Konjunktion *dann* (Zeile 2, 4, 9, 10, 12, 13, 14) zeigt Ayla einen entscheidenden Schritt zum äußerungsübergreifenden Erzählen. Durch die funktionale Verknüpfung verschiedener Sätze durch *dann* oder auch *und dann*, an welche die Inversion von finitem Verb und Subjekt ge-

koppelt ist, wird deutlich, dass sich die sprachliche Kompetenz allmählich hin zur Konstruktion und zusammenhängender Verbalisierung komplexer Ereignisse entwickelt.

Das verwendete Tempus ist durchgängig Perfekt – abgesehen von dem kurzen Einschub in Zeile 4, der thematisch nicht mit der Erzählung in Zusammenhang steht: Ayla richtet eine rhetorische Frage als Aufforderung an Sibel, das Verb ist gemäß den Strukturmerkmalen direkter Fragesätze richtig positioniert (finites Modalverb in V2, Infinitiv in VE).

Um die Flexion in Bezug auf schwache bzw. starke Konjugation gegenüberstellen zu können, werden die aktiven Perfektformen in folgender Tabelle zunächst übersichtlich aufgelistet, jeweils mit finitem Verbteil, Partizip 2 und dem dazugehörigen Subjekt:

Zeile	Schwache Verben	Starke Verben
1		haben wir genehmet
1-2		haben wir mitgebracht
5-6	hat die frau müller gemacht	
8		haben wir gereingetut
9-10	haben wir gemacht	
10	haben wir rausgehol=n	
11-12		haben wir gewaschen
12-13	hat frau müller gemacht	
14	haben wir gemacht	

Tab. 8: Verwendung schwacher/starker Verben

Die Flexion der schwachen Verben bereitet Ayla keine Schwierigkeiten. Lediglich in Zeile 10 bildet sie das Partizip mit einem zielsprachlich nicht korrekten Endungsmorphem. Hier liegt ein zusammengesetztes Verb vor, das zur Partizipienbildung benötigte Präfix *ge-* wird bei diesen Verben nicht vorangestellt, sondern als Infix zwischen Partikel und Verb gesetzt (Duden 1998, S. 191). Diese Regel wird von Ayla hier beachtet. Möglicherweise führt aber genau diese Abweichung von der Flexion nicht zusammengesetzter Verben dazu, dass statt der regulären Endung *-t* bzw. *-et* für Partizipien in der schwachen Konjugation hier die Endung *-en* angehängt wird, welche für die Partizipienbildung der starken Verben verwendet wird – abgesehen von wenigen Ausnahmen. Betrachtet man die starken Verben, bemerkt man, dass in Zeile 8 ebenfalls ein zusammengesetztes Verb verwendet wird. Diesmal wird

das Präfix *ge-* an beiden möglichen Stellen platziert, als Präfix vor dem zusammengesetzten Verb und zwischen Partikel und Verb. Es liegt daher die Vermutung nahe, dass Ayla sich dieser Regelabweichung im Fall von zusammengesetzten Verben bewusst ist, aber noch nicht stabil damit umgeht. Daher kommt es im zweiten Fall zu einer Übergeneralisierung des Präfixes, salopp ausgedrückt nach dem Motto ‘doppelt hält besser’.

Über die in diesem Beispiel verwendeten starken Verben lässt sich keine verabsolutierende Aussage treffen. Zwei der vier Formen sind richtig flektiert (Zeile 2, 11, 12), die anderen beiden Formen folgen den Konjugationsregeln der schwachen Konjugation (Zeile 1, 8). Ayla befindet sich – bildlich gesprochen – bezüglich der Flexion starker Verben gerade an der Schwelle der zu überwindenden Erwerbsstufe. Kinder verwenden, ganz gleich ob sie eine Muttersprache erwerben oder ob es sich um einen L2-Erwerbsprozess handelt, in dieser Phase die verschiedenen Formen oft inkonsequent. Dabei handelt es sich aber um ganz natürliche Übergangslösungen und Lernerstrategien. Die ‘falsche’ Form wird im Verlauf des Erwerbsprozesses zugunsten der korrekten Flexion verblassen und vollständig verschwinden.

In Zeile 11 fällt eine weitere signifikante Wortbildung ins Auge: die Bildung des Perfekt Passiv. Sowohl im Erstspracherwerbsprozess als auch beim frühen Zweitspracherwerb wird das Passiv von Verben erst verhältnismäßig spät erworben, nicht zuletzt deswegen, weil Passivkonstruktionen auch eine komplexere semantische Aufgabe an die Kinder stellen. Die Konstruktion des – in diesem Kontext – Zustandspassivs in Zeile 11 ist vollständig richtig konstruiert durch die finite Form von *sein* und dem Partizip von *werden* in der Funktion eines Vollverbs (Duden 1998, S. 132).

Aylas sprachliche Kompetenz ist im Bereich der bestimmten und unbestimmten Artikel und der Genus- und Kasusmarkierung der Nomen noch instabil. Nachfolgende Tabelle gibt einen zusammenfassenden Überblick über die verwendeten Formen in Beispiel (5):

Zeile	Form	Kasus
1	so ein pullover	Akkusativ
5	eine farbe	Akkusativ
6	ein farbe	Akkusativ
8	diese pullover	Akkusativ
8	in farbe	Akkusativ
9	mit stock	Dativ

Tab. 9: Nomen und Artikel

Die Tabelle macht deutlich, dass die Kasus- und Artikelbildung noch nicht nach den zielsprachlichen Regeln erfolgt. In Zeile 5 wird der unbestimmte Artikel zusammen mit dem Nomen richtig konstruiert (*eine farbe*), dann jedoch verbessert sich Ayla hin zur nicht korrekten Form *ein farbe*. Alle anderen Formen dieses Beispiels sind ebenfalls im Bereich des Artikels falsch, wie zum Beispiel in Zeile 1 und 8 ersichtlich. Bei den Präpositionalgefügen in Zeile 8 und 9 (*in farbe*, *mit stock*) wird der Artikel jeweils vollständig ausgelassen. Da im Türkischen Artikel nicht vorhanden sind, zählt der Erwerb des deutschen Artikelsystems zu den diffizilen Erwerbsaufgaben für L2-Lerner mit der Muttersprache Türkisch.

Zusammenfassend lässt sich nach der Analyse beider Beispiele feststellen, dass Ayla relativ komplexe Sätze konstruiert, die bereits parataktische Strukturen und Passivkonstruktionen enthalten. Die zielsprachlichen syntaktischen Charakteristika werden eingehalten, die Verbstellung ist in Hauptsatz und Nebensatz korrekt. Im Bereich der Konjugation befindet sich Ayla in einer Übergangsphase, es lässt sich aber feststellen, dass sie auf dem richtigen Weg ist. Im Bereich der Kasuskonstruktion und Genusmarkierung bei Nomen, Artikeln und in Präpositionalphrasen werden noch erhebliche Defizite deutlich. Vereinzelt auftretende richtig konstruierte Formen lassen erkennen, dass die grammatischen Regeln dieser Bereiche in Ansätzen vorhanden sind, wenn auch sehr instabil.

In Bezug auf den Wortschatz ist Ayla auf der Stufe eines ‘Grundwortschatzes’, mit dem sie sich bisher ausreichend mitteilen kann. Es fehlt jedoch ein umfassenderes Vokabular, um Vorgänge wie beispielsweise das Batiken differenzierter wiedergeben zu können.

Auch wenn Ayla zu Beginn der Sprachförderung bereits wesentlich weniger sprachliche Lücken aufzuweisen hatte als Sibel, so zeigt eine detaillierte Betrachtung ihrer sprachlichen Äußerungen, wie weit Aylas sprachliches Wissen und ihre L2-Kompetenz bezüglich komplexer syntaktischer und morphologischer Strukturen ausgeprägt ist, bedenkt man ihren sozialen Kontext für die L2-Erwerbsaufgabe und den ihr außerhalb der Institution Schule zur Verfügung stehenden geringen deutschen Input.

2.1.3 Alind

Alind ist zu Beginn der Sprachförderung im Schuljahr 2004/2005 sechs Jahre alt. Physisch gesehen ist er verhältnismäßig groß im Vergleich zu anderen Erstklässlern. Er ist in Mannheim geboren und lebt dort zusammen mit seinen Eltern und seiner kleinen Schwester. Seinen Angaben zufolge sind auch

seine Eltern in Deutschland geboren. Die Familiensprache ist Bosnisch. Alind selbst kann seine Muttersprache und seine Nationalität noch nicht differenzieren. Das Herkunftsland seiner Großeltern und seine Muttersprache bezeichnet er jeweils als ‘Urlandsland’ oder ‘Urlaubssprache’:

(6) – Teilnehmer: Alind (A), Maren Krempin (MK), Nejla (N)

- 1 MK: alind was sprichst du" für eine sprache außer
- 2 MK: deutsch↑↑
- 3 A: nur u"rlaub↓ ** nur u"rlaub sag ich↓ ne"t hier
- 4 A: * deutsch
- 5 N: aber die is ni"cht deutsch- der alind↓
- 6 A: do:ch
- [...]
- 7 A: nu"r wenn ich in u"rlaub bin↓
- 8 MK: aber wo bi"st du denn immer in urlaub↑↑
- 9 A: i::n * zu hause↓
- 10 MK: und wo" ist zu hause↑↑
- 11 A: ga:nz weit weg * ganz weit o"ben ** in urlaub↓

Auch sein Lieblingessen und andere Aspekte, die mit seiner Nationalität zusammenhängen, versteht er mit dem Aspekt ‘Urlaub’ – als Konsequenz aus der Tatsache, dass er nur im Rahmen der Schulferien mit dem Herkunftsland und einer rein muttersprachlichen Umgebung konfrontiert ist.

Alind besucht den Förderkurs regelmäßig. Seine Mutter begleitet ihn zur Schule, daher besteht bei Bedarf guter Kontakt zur Mutter. So konnte festgestellt werden, dass Alinds Mutter fast akzentfrei und fließend Deutsch mit ausgeprägter regionaler Färbung (‘Mannheimerisch’) spricht. Beobachtungen haben aber ergeben, dass die gemeinsame Sprache zwischen Mutter und Kind Bosnisch ist.

Alinds Verhalten ist wenig auffallend. Er versteht sich mit allen Kindern aus der Gruppe gut und findet auch bei den Kindern der parallel stattfindenden Fördergruppen schnell Anschluss. Innerhalb des Förderunterrichts ist er meistens sehr motiviert und ungemein sprechfreudig. In Erzählkreisen teilt er sich gerne mit und bestimmt oft in freien Kommunikationssituationen der Kinder untereinander, etwa während kreativer Aufgaben wie Basteln, die Interaktion. Dabei unterhält er sich ausschließlich auf Deutsch. Doch auch mit seinem Freund, der ebenfalls aus Bosnien stammt und Mitschüler in der gleichen Fördergruppe ist, kommuniziert er ausschließlich auf Deutsch. Aus Erzählungen lässt sich schließen, dass Alind auch außerhalb der Schule viel mit Kindern unterschiedlicher Herkunft zusammen ist. Sein bester Freund ist ein italienisches Kind. Allerdings verbringt Alind den Hauptteil seiner Freizeit mit deutschen Computerspielen oder deutschem Fernsehen.

Seine sprachlichen Kompetenzen erscheinen auf den ersten Blick recht gut. Alind spricht mit starkem Akzent, was vor allem bei der Aussprache komplexer Phonemverbindungen auffällt. Er artikuliert den Konsonanten *-r* als Zungen-R, während im Deutschen abgesehen von dialektalen Varietäten wie zum Beispiel dem Fränkischen meist das Zäpfchen-R verwendet wird (Duden 1998, S. 23). Auch bezüglich der Intonation scheint die Muttersprache stets mitzuschwingen.

Inwiefern Alind die zielsprachlichen Strukturmerkmale beherrscht und umsetzt, sollen folgende Beispiele veranschaulichen. Beispiel (7) ist während eines Erzählkreises aufgenommen worden. Zu diesem Zeitpunkt nimmt Alind ca. 4 Wochen an der Sprachförderung teil.

(7) – Teilnehmer: Alind (A), Maren Krempin (MK)

- 1 MK: und je^tzt sind ja bald ferien alind↓ gell↑
- 2 A: ja
- 3 MK: aber mo^rgen musst du noch mal in die schule↓
- 4 A: endlich kann ich gaⁿz viel schlafen↓
- 5 MK: und was willst du no^ch↓ machen in den ferien↑
- 6 A: äh ** kaufen äh die andere lego von die: ↑ mei/ mein
- 7 A: freund hat gelo^ogen der der war mit lego mit peⁿny
- 8 A: und mein freund hat gelo:gen↓ * da gibts keine lego
- 9 MK: im penny↑↑
- 10 A: ja * da gibts keine →hab isch gesehn← aber da is
- 11 A: lego aber * mit fu^ssball will isch↓ aber da gibt's
- 12 A: nur mit ba^sketball↓

Alinds Satzbau ist in diesem Beispiel relativ geordnet und zielsprachlich strukturiert. In Zeile 4 bildet er einen vollständig korrekten Hauptsatz. Das Vorfeld ist besetzt durch das Adverb *endlich*, gefolgt von dem finiten Modalverb *kann* in V2, der nicht-finite Teil des Prädikats steht an letzter Stelle. Betrachtet man Zeile 6, ist die Wortstellung zunächst nicht mehr konsequent eingehalten. Der Satz wird durch einen Infinitiv eingeleitet. Im Verlauf der Äußerung jedoch wird die zielsprachliche Wortstellung wieder konstruiert. Dabei werden auch starke Verben richtig flektiert wie beispielsweise in Zeile 7 (*gelingen*).

Ab Zeile 10 gerät die Satzstellung in Beispiel (7) wieder durcheinander. In diesem Teil liegt die Vermutung nahe, dass Schwierigkeiten bezüglich des Wortschatzes Veränderungen hin zur falschen Satzstruktur verursachen. Ein weiteres Beispiel soll transparent machen, ob Alind die zielsprachlichen Satzstrukturen einhält oder ob er tatsächlich Instabilität und Defizite in diesem Bereich zeigt, die sich nicht durch Lücken im Wortschatz erklären lassen.

Auch bezüglich der Nomen und Artikel und der dazugehörigen Genus- und Kasusauswahl ist Beispiel (7) nicht aufschlussreich genug, um Aussagen über Alinds sprachliche Kompetenz treffen zu können. Beispiel (8) entstand circa einen Monat später während einer freien Erzählsituation.

(8) – Teilnehmer: Alind (A), Maren Krempin (MK)

- 1 MK: was arbeitet denn dein papa↓ alind↑↑
 2 A: äh * die so bau"en↑ die wa"gen↑ isch hab vergessen↓
 3 A: wie des noch hei"ßt↑ aber keiner hilft ihn↓ sein
 4 A: a"rbeitskollege hilft ihn↓ * dann hat er noch ein- *
 5 A: ein grünes motorrad↓
 6 MK: ein grünes |motorrad↑↑|
 7 A: |wenn isch | gro"ß bin will isch auch so
 8 A: ** isch will ein blau"es motorrad haben↓ ** aber äh
 9 A: * muss man net↑↑* so * mit motorrad fahren↓ muss man
 10 A: nur so ein a"nhänger kaufen↓
 11 MK: ja-
 12 A: ja aber dann muss man so:: * so di"ngsbums * dann
 13 A: muss man so sau"ber machen↓

Zunächst fällt die Kasusmarkierung auf. Alind verwendet in diesem Bereich offensichtlich noch nicht stabil die Merkmale der Flexion der bestimmten und unbestimmten Artikel, der Personalpronomen und Nomen. Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die verwendeten Formen:

Zeile	Form	Kasus
2	die so bauen die wagen	Akkusativ
3	keiner hilft ihn	Dativ/Akkusativ
3-4	sein arbeitskollege hilft ihn	Dativ/Akkusativ
4-5	hat er noch ein grünes motorrad	Akkusativ
8	isch will ein blaues motorrad	Akkusativ
9-10	muss man nur so ein anhängen kaufen	Akkusativ

Tab. 10: Nomen und Artikel von Alind

In Zeile 4/5 und Zeile 8 ist der unbestimmte Artikel, das Adjektiv bezüglich Kasus, Numerus und Genus richtig flektiert. Auch das Nomen steht bezüglich des Kasus jeweils in der richtigen Form.

Bei allen anderen angeführten Beispielen aus Tabelle 10 treten jeweils Fehler auf. Die verwendeten Formen aus Zeile 2 zeigen Alinds Unsicherheit in der Zuweisung des richtigen Genus, was sich durch den Artikel bemerkbar macht

(*die wagen*). Allerdings könnte es sich bei *die wagen* auch um die korrekte Pluralform handeln. Bei der Verwendung des Demonstrativpronomens *die* ist nicht klar, ob auf die vorangegangene Frage Bezug genommen wird. Theoretisch müsste sich das Demonstrativpronomen in diesem Kontext auf *papa* beziehen, dann wäre das Genus falsch gewählt. Es ist aber auch möglich, dass Alind hier absichtlich das Demonstrativpronomen im Plural wählt und sich semantisch nicht auf die Tätigkeit seines Vaters, sondern auf beispielsweise die Arbeiter in der Firma, in der sein Vater beschäftigt ist, im Allgemeinen bezieht. Für diese Vermutung spricht die Wahl der Verbform, ebenfalls im Plural. Diese Annahmen sind jedoch rein spekulativ und nicht zu belegen.

In Zeile 3/4 wird das Personalpronomen im falschen Kasus jeweils mit dem Verb *helfen* kombiniert. In Zeile 10 besteht die Schwierigkeit in der Kasusmarkierung des unbestimmten Artikels, wobei die Form *ein anhängen* dialektal möglich ist. Aus dieser Aufzählung lässt sich der Schluss ziehen, dass Alind beginnt, sich im Bereich der Artikel, Personalpronomen und Nomen zu orientieren. Er produziert teilweise richtige Formen, jedoch fehlt noch Stabilität und Konsequenz.

Bezüglich des Satzbaus zeigt sich in diesem Beispiel, dass Alind innerhalb des Erwerbsprozesses sehr weit fortgeschritten ist. Er konstruiert nicht nur Hauptsätze, sondern auch komplexe Satzgefüge. Die strukturellen Eigenschaften des Deutschen werden dabei richtig umgesetzt. In Zeile 2-3 bildet er einen indirekten Fragesatz:

- (a) *isch hab vergessen wie des heißt*

Das finite Verb steht sowohl im Hauptsatz, als auch im Nebensatz an richtiger Position (V2/VE). Auch die *consecutio temporis*, also die richtige Zeitenfolge, wird eingehalten: Perfekt im Hauptsatz erzeugt Vorzeitigkeit zum Indikativ Präsens im Nebensatz.

Eine weitere hypotaktische Struktur findet sich in Zeile 7-8:

- (b) *wenn isch groß bin will isch auch so isch will ein blaues motorrad haben*

Die Wortstellung im Konditionalsatz ist richtig. Der nachfolgende Hauptsatz ist zunächst korrekt, dann vertauscht Alind nach einer kurzen Sprechpause – wie im Transkript ersichtlich – die Positionen von finitem Verb und Subjekt. Damit konstruiert er die korrekte Satzstellung eines Hauptsatzes, dessen Vorfeld nicht durch einen Nebensatz besetzt ist. Es ist wahrscheinlich, dass Alind durch die kurze Pause quasi seinen Satz neu beginnt und somit das Vorfeld neu durch das Subjekt besetzt. Die Annahme, dass allgemeine Schwierigkeiten

im Bereich der Wortstellungsmuster vorliegen, lässt sich weitgehend ausschließen, da Alind insgesamt zeigt, dass er die zielsprachlichen Strukturen konsequent und stabil einsetzt.

Bezüglich der Verbflexion ist anhand dieses Beispiels festzustellen, dass Alind in dieser Erzählung fast nur Präsens verwendet. Die Präsensflexion der hier ausschließlich starken Verben (*hilft*, Zeile 3-4; *will*, Zeile 7) bereitet ihm offensichtlich keine Schwierigkeiten. Alle Verben sind richtig flektiert. In Zeile 2 findet man die einzige Perfektform, ebenfalls eines starken Verbs und wieder richtig flektiert (*hab vergessen*, Zeile 2).

Insgesamt lässt sich aus Beispiel (8) erneut entnehmen, dass neben den angesprochenen Schwierigkeiten in Kasus und Genus der Wortschatz relativ wenig differenziert scheint. Alind verwendet viele Modal- und Hilfsverben. Auffallend ist auch die Übergeneralisierung der Partikel *so* (Zeile 2, 7, 9, 10, 12, 13), was er als eine Art Hesitationsphänomen einsetzt. In Zeile 12 ersetzt er eine lexikalische Lücke durch den Ausdruck *dingsbums*.

Um über seine Kompetenzen im Bereich der schwachen und vor allem starken Verben urteilen zu können, ist es sinnvoll, ein weiteres Beispiel hinzuzuziehen, in dem hauptsächlich Perfekt verwendet wird. Schließlich besteht die größte Schwierigkeit bei der Konjugation der starken Verben in der Bildung des Partizip 2.

Folgendes Sprachbeispiel, das zwei Monate später aufgenommen wurde, soll sowohl für den Bereich der Verben, als auch für eine Einschätzung des Wortschatzes Aufschluss bringen:

(9) – Teilnehmer: Alind (A), Kerstin Mehler (KM), Maren Krempin (MK), Hari (H)

- 1 A: isch hab te"ndo gespielt mit ma"rio * →da muss ich←
- 2 A: da muss ich die s/ * die: schlü"ssel suchen * und die
- 3 A: drachen besie"gen
- 4 KM: hmhm↑
- 5 A: →und da← und da::nn * und da war ein dra"che↓ * ein
- 6 A: kleiner ba"bydrache↑ den musst=ch befreien↓
- 7 KM: hmhm↑
- 8 A: +und * dann * bin isch * zu punkt gegangen↑ * und
- 9 A dann bin ich mit ihn geflie:gt↓
- [...]
- 10 MK: hast du auch was a"nderes gemacht↑ außer computer
- 11 MK: gespielt↑↑
- 12 A: nee: des ne"t computer sondern te"ndo↓

13 H: nein * gameboy advanced
 14 A: nö: isch=ab * isch=ab kein gameboy↓
 [...]
 15 KM: haste dann was anderes gespielt als ninte"ndo↑↑
 16 A: ich hab i"mmer mit tendo gespielt↓
 17 KM: i"mmer ninte"ndo die ganze |zeit ↑↑ |
 18 A: |ja mein | * mein papa
 19 A: war der drache
 [...]
 20 A: da war so ga"nz viel gold↓ da * hinter war (... ..)
 21 A: go"ld- * bin ich da hochgespringt↑ und dann hab ich
 22 A: so * bin ich wieder ho"chgeklettert↓ und dann
 23 A: HOLT LUFT hab ich gewo"nnen↓

Auch Alind zeigt in Beispiel (9) durch die Verwendung funktionaler *und dann* Verknüpfungen wie bereits Ayla die Fähigkeit zum äußerungsübergreifenden komplexen Verbalisieren.

In diesem Beispiel verwendet Alind als Erzählzeit überwiegend Perfekt. Die folgende Tabelle stellt die Verbformen im Perfekt aus diesem Beispiel übersichtlich zusammen:

Zeile	Schwache Verben	Starke Verben
1	isch hab gespielt	
8		bin ich gegangen
9		bin ich gefliagt
21		bin ich hochgespringt
22	bin ich hochgeklettert	
23		hab ich gewonnen

Tab. 11: Verwendung schwacher/starker Verben durch Alind

Es wird deutlich, dass Alind im Bereich der Verbflexion der starken Verben noch nicht stabil agiert. Zwei der hier angeführten vier Formen sind richtig gebildet (*gegangen* Zeile 8; *gewonnen*, Zeile 23). Die Partizipien der anderen beiden Verben sind nach der Konjugation der schwachen Verben flektiert (*gefliagt*, Zeile 9; *hochgespringt*, Zeile 21). Es fällt zusätzlich auf, dass Alind das Präfix *ge-* beim trennbaren Verb *hochspringen* bereits richtig zwischen Partikel und Verb positioniert. Die beiden schwachen Verben sind gemäß der regelmäßigen Konjugation gebildet.

Zur richtigen Konstruktion einer Perfektform gehört neben der Kenntnis der regelmäßigen und unregelmäßigen Verben auch das Wissen über die Wahl des richtigen Hilfsverbs, welches mit dem Partizip 2 kombiniert eine vollständige Perfektform ergibt. Dabei muss zwischen transitiven und intransitiven Verben sowie zwischen reflexiven und nicht reflexiven Verben unterschieden werden und demnach ausgewählt werden, ob das Verb mit den Hilfsverben *haben* oder *sein* kombiniert werden muss (Duden 1998, S. 121). Alind scheint diese Unterscheidung bereits stabil zu beherrschen, denn er wählt jeweils das korrekte Hilfsverb aus: die transitiven Verben *spielen* und *gewinnen* bilden ihr Perfekt mit *haben*. Intransitive Verben, die eine Zustands- oder Ortsveränderung beschreiben, wie beispielsweise *hochklettern* oder *fliegen* – in diesem Kontext – müssen mit der jeweils flektierten Form von *sein* kombiniert werden. In Zeile 21-22 fällt auf, dass Alind zunächst das intransitive Verb *hochklettern* mit *haben* verbindet, sich dann aber selbst zugunsten der richtigen Kombination korrigiert.

Ähnlich wie bei Aylas Sprachbeispielen lassen diese Beobachtungen den Schluss zu, dass Alind zwar bereits die Unterschiede zwischen regelmäßiger und unregelmäßiger Konjugation der Verben begriffen hat, in ihrer Verwendung aber noch keine Konsequenz und Stabilität zeigt und somit an der ‘Schwelle’ des vollständigen Erwerbs dieser strukturellen Charakteristika steht.

Beispiel (9) ermöglicht weitere Einblicke in den Bereich der Artikel, Pronomen und Nomen. Alind wählt in Zeile 5-6 zur Einleitung des Relativsatzes das zum Bezugswort *kleiner Babydrache* kongruente Demonstrativpronomen *den*. In Zeile 2-3 setzt er die dem Numerus des Nomens entsprechenden Artikel ein (*die schlüssel, die drachen*). Doch auch hier zeigt er diesbezüglich keine Stabilität. Dies wird deutlich in der Konstruktion von Präpositionalphrasen:

- (a) *dann bin ich **zu** punkt gegangen* (Zeile 8)
- (b) *und dann bin ich **mit** ihn gefliegt* (Zeile 9)
- (c) *ich hab immer **mit** tendo gespielt* (Zeile 16)

Entweder fehlt der Artikel wie in (a) und (c), oder die Präposition wird wie in (b) mit dem falschen Kasus verbunden, wie in diesem Fall mit dem Akkusativ statt des Dativs.

In Zeile 20 verwendet Alind das Pronominaladverb *dahinter* in richtiger Position im Satz und vor allem in semantisch korrektem Bezug. Der Bereich der Pronominaladverbien war oft bei allen Kinder und in allen Gruppen Gegenstand der Förderung, da die semantischen Konzepte gerade für derartige Ortsbestimmungen den meisten Kindern große Schwierigkeiten bereiten. Natürlich lässt sich aufgrund dieses Beispiels bei Alind keine Aussage verabsolutieren.

Man kann basierend auf allgemeinen Beobachtungen im Förderkurs die richtige Verwendung einer solchen Ortsbezeichnung aber als Zeichen dafür sehen, dass er im Erwerbsprozess im Vergleich zu anderen Kindern durchaus weit fortgeschritten ist.

Wie an den vorgestellten Beispielen festgestellt werden konnte, ist Alinds Sprachverhalten im Bereich des Satzbaus und der Wortstellung stabil. Alind beschreibt in der erzählten Sequenz die Geschehnisse eines Computerspiels. Dabei wirkt sein Wortschatz differenzierter als in anderen Bereichen. Er unterscheidet durch die Verwendung verschiedener Verben genau, wie die Spielfigur sich fortbewegt, z.B. durch *springen*, *klettern* oder *fliegen*. Es ist schwer, anhand solch kurzer Sequenzen die Ausbildung des jeweiligen Wortschatzes der Kinder zu bewerten. Bei Alind fällt aber auf, dass er oft und ausführlich derartige Computerspielsequenzen, aber auch Szenen aus Fernsehsendungen und Werbespots detailliert erzählen kann, in anderen Bereichen jedoch nach den richtigen Worten zu suchen und durch lexikalische Lücken in seiner gesamten Ausdrucksweise gehemmt scheint. Da Alind, wie bereits angemerkt, sehr viel Zeit vor Computer und Fernseher verbringt, liegen Rückschlüsse über eventuelle Zusammenhänge zwischen seiner Wortschatzdifferenzierung, seinem Sprachverhalten im Allgemeinen und seinem Freizeitverhalten nahe. Anhand von weiteren Beispielen soll diese Hypothese in Folgenden näher untersucht werden.

Exkurs: Alinds Sprachverhalten: Einfluss der Mediennutzung

Aufgrund von Beobachtungen im Förderkurs liegt im Falle von Alind die Vermutung nahe, dass zwischen den außerschulischen Aktivitäten und der Entwicklung seines Sprachverhaltens Zusammenhänge bestehen. Im Folgenden soll versucht werden, diese Hypothese zu diskutieren und die Beobachtungen durch Erklärungsansätze zu untermauern. Dabei wird – trotz der Schwierigkeiten der Einschätzung und Beschreibung der lexikalischen Kompetenz eines Kindes – zusätzlich zu syntaktischen Strukturen auch die Differenziertheit des sprachlichen Lexikons genauer betrachtet. Alinds Sprachverhalten soll anhand signifikanter Beispiele in Hinblick auf diese Aspekte skizziert werden.

Die Annahme über mögliche Zusammenhänge basiert auf diversen beobachteten Faktoren, die Alinds L2-Spracherwerbsprozess hypothetisch beeinflussen. Wie bereits erwähnt, kommuniziert Alind innerhalb seiner Familie in seiner Muttersprache Bosnisch, da seine Mutter nach eigenen Angaben fast nie Deutsch mit ihm spricht. Er beschäftigt sich im Vergleich zu anderen Kindern viel mit Computerspielen und Fernsehen und scheint dabei kaum zeitliche oder inhaltlichen Grenze innerhalb der Mediennutzung zu kennen.

Folgendes Beispiel entstand im Förderkurs Anfang Januar, während die Kinder die Aufgabe erfüllten, ihren individuellen Tagesablauf durch eine Collage vorgefertigter Bilder nachzuzeichnen.

(10) – Teilnehmer: Alind (A), Maren Krempin (MK), Mariam (M)

- 1 A: ich wi"ll computer↓ ich spiel ** i"mmer i"mmer **
- 2 A: i/ ich spiel nur i"mmer computer↓
- 3 MK: hast du einen computer zu hause↑↑
- 4 A: aber d/ dieser computer gehört mein va:ter * und der
- 5 A: hat zwei"↑ aber ich hab kei"ns↓ ** mann ich wi"ll
- 6 A: eins * →ha"ben aber glei"ch←
- 7 M: dann fra"ng doch dein mama↑
- 8 A: der hat kein ge"ld meine mutter↓

In diversen anderen Erzählsituationen schildert Alind selbst, dass er grundsätzlich immer Zugang zu Fernseher und Computer hat, ohne die Erlaubnis eines Elternteils einholen zu müssen.

Im Gegensatz zu anderen Kindern rezipiert Alind nach eigenen Aussagen deutsches Fernsehen und deutschsprachige Computerspiele, sofern bei diesen Sprache involviert ist. Alinds berufstätiger Vater scheint in diesem medialen Kontext eine entscheidende Rolle zu spielen: Alind berichtet oft davon, dass er bestimmte Filme oder Computerspiele von seinem Vater als Geschenk erhalten hat. Wenn er davon erzählt, dass er Zeit mit seinem Vater verbringt, dann ausschließlich im Zusammenhang mit Computerspielen oder Fernsehen.

Allgemein fällt auf, dass Alind alle freien Erzählungen thematisch grundsätzlich auf Aktivitäten im Bereich der Medien bezieht. Folgendes Beispiel ist in einer Erzählkreissituation nach den Osterferien entstanden. Die Kinder waren explizit aufgefordert, von ihren Ferienerlebnissen zu erzählen.

(11) – Teilnehmer: Alind (A), Maren Krempin (MK), Kerstin Mehler (KM)

- 1 A: also i"ch hab heute →spiderman computer← gespielt←
- 2 MK: und was hast du in den fe"rien gemacht↑↑
- 3 A: a:h in fe"rien↓ * in ferien hab ich spiderman
- 4 A: gespielt↑ da war mo"nster↑
- 5 K LÄRM IN DER KLASSE
- 6 MK: und was hast du no"ch gemacht außer spiderman
- 7 MK: |gespielt↑↑|
- 8 A: |oh:: | i"mmer sagst du außer spiderman↓ **
- 9 A: dann hab * ich so: biony"cle mit computer gespielt↓
- 10 A: ** >d/ da war monster den muss ich besie"gen↓< des
- 11 A: schmeißt so bo"mben – AHMT BOMBENGERÄUSCHE NACH
- 12 KM: hast du auch was↑ a"nderes gemacht↓ außer computer

13 KM: spielen† oder hast du die ga“nzen ferien nur
14 KM: computer |gespielt↓|
15 A: |i/ in | biony“cle muss ich die bo“mben
16 K LÄRM IN DER KLASSE
17 A: holen† und dann we“rfen ** und dann de/ di/ die
18 A: spiel in bionylce war ne“t mit computer↓ sondern mit
19 A: ga“me boy:↓

Selbst auf gezielte Nachfrage hin lässt sich Alind von seiner selbst gewählten thematischen Eingrenzung nicht abbringen. Wenn Alind andere Bereiche und Freizeitaktivitäten thematisiert, werden diese auffallend weniger ausschweifend und differenziert wiedergegeben.

Daher stellt sich die Frage, ob Alinds starker Fernseh- und Computerkonsum den Spracherwerbsprozess dahingehend beeinflusst, dass beispielsweise Lücken im Wortschatz eine Stabilität bezüglich Erzählfumfang und Äußerungsdifferenzierung verhindern? Anders formuliert: Ist Alinds aktiver Wortschatz im Bereich der Medienerfahrung stärker ausgeprägt als in anderen Bereichen? Hat er spezielle syntaktische Strukturen erworben, die sich durch den stark medial geprägten Input erklären lassen?

Um dieser Frage nachgehen zu können, müssen zunächst grundlegende Aspekte der Mediennutzung von Kindern zusammengestellt werden: Inwiefern wirkt sich eine starke Mediennutzung auf Kinder und darüber hinaus auf den Spracherwerbsprozess aus?

Der quantitative Umgang mit den Medien ist bei Kindern und Jugendlichen seit Beginn der neunziger Jahre stark angestiegen und stagniert in den letzten Jahren auf dem erreichten Stand, wie aktuelle Zahlen belegen.⁶ Dabei ist vor allem die Qualität der Medienkompetenz von Kindern zu berücksichtigen: Ein sinnvoller Umgang mit den verschiedenen zur Verfügung stehenden Medien bedingt eine unterstützende Heranführung an ihre Nutzung beispielsweise durch die Eltern.

Das Kleinkind wird durch das heutige Medienensemble in der Familie in unverhältnismäßiger Weise in Verhältnisse verwickelt, denen es von seinen Fähigkeiten her noch nicht gewachsen ist! (Spanhel 1990, S. 228)

In vielen Familien ist diese Form von Unterstützung nicht gewährleistet. Es besteht die Gefahr, dass Kinder Medien wie Fernsehen und Computerspiele unreflektiert und in viel zu hohem Ausmaß nutzen, was dazu führt, dass die Mediennutzung einen starken Einfluss auf die Gestaltung der sozialen Lebenswelt des Kindes erhält.

⁶ Vgl. dazu Ergebnisse der Mediendaten Südwest, einsehbar unter www.mediendaten.de (Stand: Mai 2009); dabei insbesondere die Punkte ‘Fernsehen’ und ‘Medienpädagogik’.

Medien ermöglichen die Übertragung, Verarbeitung und Verteilung von Informationen. Sie prägen Wahrnehmungsprozesse, beeinflussen Erfahrungsbildung und haben Konsequenzen für die Emergenz von Sinn- und Sozialwelten. (Wende 1997, S. 295)

Die Wahrnehmung eines Kindes hat großen Einfluss auf den Spracherwerbsprozess und den Wortschatzerwerb im Besonderen.

In der ersten Phase der Ausbildung eines mentalen Lexikons stehen für das Kind diejenigen Aspekte im Vordergrund, die es in seiner unmittelbaren Umgebung konkret visuell, auditiv und haptisch wahrnehmen kann. Als Konsequenz aus dieser Tatsache lässt sich annehmen, dass der Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungsfokus von Kindern, die den Großteil ihrer zur individuellen Gestaltung freien Zeit vor dem Fernseher oder mit Computer- und Videospielen verbringen, auf eben diese Bereiche fixiert ist.

Kinder bauen parasoziale Beziehungen zu den Protagonisten aus Serien, Filmen und Spielen auf. Die Protagonisten und deren Tätigkeiten und Handlungen verschmelzen mit der realen Sozial- und Sinnwelt des Kindes und erreichen so in der Wahrnehmung der Kinder den gleichen Status wie Aspekte ihrer unmittelbaren realen Umgebung.

Der Erwerb referentieller Mittel erfordert für das Kind, einen Bezug zwischen verbalen oder nichtverbalen Ausdrucksformen und Gegenständen, Handlungen, Konzepten oder Perzepten aus der Umwelt herzustellen. (Kauschke 1999, S. 131)

Da die fiktionale Fernseh- und Computerwelt bei Kindern mit quantitativ hoher Mediennutzung einen großen Teil dieser Umwelt einnimmt, kann man davon ausgehen, dass die referenziellen Mittel und Ausdrucksformen für diesen Bereich schnell erworben und differenziert werden.

Kinder fangen im Verlauf des monolingualen Erstspracherwerbs bereits im zweiten und dritten Lebensjahr an, innere Zustände und somit nicht-wahrnehmbare Aspekte zu versprachlichen (Klann-Delius 1999, S. 37). Die Wahrnehmung der inneren Zustände entwickelt sich ihrerseits aus den Erfahrungen der Kinder innerhalb ihrer Sinn- und Sozialwelten, wiederum beeinflusst durch die Mediennutzung – es entsteht eine Art Interdependenz.

Die Erwerbsreihenfolge für den Wortschatzerwerb beim frühen Zweitspracherwerb unterscheidet sich im Wesentlichen nicht vom monolingualen Erstspracherwerb. Da jedoch die Quantität und Qualität des zielsprachlichen Inputs von großer Bedeutung für den Zweitspracherwerb ist, kann davon ausgegangen werden, dass sich der Einfluss der Medien bei der Ausbildung des

mental Lexikons unter bestimmten Voraussetzungen in der Zweitsprache stärker bemerkbar macht: Beschränkt sich der zielsprachliche Input außerhalb der institutionalisierten Lernumgebungen wie Kindergarten oder Schule auf das beispielsweise durch Fernsehen Angebotene, liegt es nahe, dass der Wortschatzerwerb dadurch geprägt und beeinflusst wird.

Längst haben wir es mit einer zweiten Generation von Kindern zu tun, für die der Fernseher der erste und zugänglichste Lehrer und vielfach auch der verlässlichste Kamerad und Freund gewesen ist. (Postman 2002, S. 99)

Wenn der Fernseher im Kontext der Familie die einzige Quelle eines deutschsprachigen Inputs darstellt, ist es logisch, dass diesem Medium eine besondere Art von Aufmerksamkeit zuteil wird.

Empirische Studien (Kübler/Swoboda 1998, S. 330ff.) haben gezeigt, dass die Mediennutzung bei Kindern mit Migrationshintergrund quantitativ ausgeprägter ist als bei Kindern ohne Migrationshintergrund. Dabei fällt auf, dass vor allem Jungen fernsehbegeistert sind und sich ebenso gerne mit Computerspielen beschäftigen (ebd., S. 331). Es lässt sich bei Migrantenkindern feststellen, dass die emotionale Fixierung und Identifikation mit fiktiven medialen Protagonisten inniger ist als bei Kindern ohne Migrationshintergrund. Dieses Phänomen wird dadurch erklärt, dass sich Kinder im Migrationskontext oft von ihrem sozialen Umfeld ausgegrenzt fühlen und durch „mediale Spielsachen“ (ebd.) die Möglichkeit zur Integration suchen – was eine gesteigerte Beschäftigung mit diesen ‘Spielsachen’ rechtfertigt. Die Kinder versuchen, möglichst viele Gemeinsamkeiten zu anderen Kindern im Labyrinth von Multikulturalität zu erzeugen und sich dadurch die Integration etwa in Kindergartengruppen oder Schulklassen zu erleichtern. Doch dieses Phänomen ist ausschließlich anhand von Sprachbeispielen schwer empirisch zu belegen.

Jedenfalls verdeutlichen die folgenden Beispiele Alinds Medienfokussierung und -fixierung und zeigen seine Sprechfreudigkeit bezüglich derartiger Themen auf.

Beispiel (12) ist in einer freien Interaktionssituation gegen Ende des Schuljahres entstanden.

(12) – Teilnehmer Alind (A), Maren Krempin (MK), Kerstin Mehler (KM)

- 1 MK: hat ei"gentlich jemand von euch sta"r wars gesehen↑↑
- 2 A: ja: des is vo"lll gei"l * des guck ich in ki"no
- 3 A: immer↓ ** ich hab so ein li"chtschwert↓ ** aber die
- 4 A: * i/ * ich * ich hab die in mülleimer geschmeist↓
- 5 KM: ist das kaputt↑↑

6 A: die war →die war← kapu:tt * seine batterien sind
 7 A: |leer |
 8 MK: |habt ihr | euch ni"cht gegru"selt bei dem film↑↑
 9 A: nö::--
 10 MK: also i"ch fand den sehr gru"selig↓ ** am schluss↓
 11 A: aber star wars des is gei"l↑ * ich will der mit die
 12 A: schwarze ma/ * ma"ske sein↓
 13 MK: der darth vader↑↑
 14 A: hmhm
 [...]
 15 A: ich lie:be bösen↓ * ich liebe a"lle bösen↓ ich
 16 A: liebe spiderman↓ der is au"ch böse↓
 17 MK: nee:↓ spiderman ist ni"cht böse↓
 18 A: do:ch↓ spiderman schlagt alle die:be↓
 19 MK: ja aber die diebe sind doch bö"se↓
 20 A: ja ich lie"be spiderman der is mein he"ld↓ ** ich
 21 A: will au"ch spiderman werden↓

In diesem Beispiel wird deutlich, wie sehr sich Alind mit den Protagonisten identifiziert. In Zeile 18 äußert er den Wunsch, wie sein Lieblingsheld Spiderman zu werden. Wörter wie *Lichtschwert* (Zeile 3) werden mühelos produziert.

Heldenfiguren in Fernsehserien und -filmen dienen Kindern als Identifikationsfiguren. Sie personifizieren die Wünsche, Träume und Fantasievorstellungen der Kinder, die durch alltägliche Grenzen nicht umsetzbar scheinen. Gerade bei Jungen zeigt sich, dass die Heldenidentifikation eine entscheidende Rolle in ihrem allgemeinen Entwicklungsprozess und damit auch im Spracherwerbsprozess spielt (Bischoff/Anton 1997, S. 42). Alind zeigt deutlich, dass er jeweils einen Protagonisten als Helden und Vorbild stilisiert (Zeile 11-12, Zeile 20).

Ein weiteres Beispiel aus einem anderen medialen Kontext macht deutlich, dass Alind – trotz seiner aufgezeigten sprachlichen Lücken – ganze Sätze adaptiert und fehlerfrei wiedergibt. Die wiedergegebene Sequenz ist einer Fernseh- und Radiowerbung für den europäischen Elektrofachmarkt *Media Markt* entnommen.

(13) – Teilnehmer: Alind (A), Maren Krempin (MK)

1 A: lasst euch nicht vera:rschen↑ vor a"llem nicht beim
 2 A: prei"s↓
 3 K: SINGT
 4 A: lasst euch nicht vera:rschen↑ vor a"llem nicht na/

- 5 A: ** ich bin doch nicht blö:d†
 6 MK: woher ke"nnst du des denn††
 7 A: in fe"rnseh hab ich gesehn↓ * von ei/ von ein ma"nn↓
 8 MK: und was ma"cht der mann††
 9 A: quatsch

Bei der Betrachtung dieses Beispiels muss auf die syntaktischen Strukturmerkmale eingegangen werden. Dieser Werbeslogan der Media-Markt-Werbung 2005 ist bezüglich seiner Satzstruktur für Alind komplex, vergleicht man die syntaktischen Merkmale dieses Beispiels mit den bisher angeführten Beispielen. In Zeile 1-2 wird der erste Teil des Slogans, bestehend aus einem durch die entsprechende Verbform des Imperativ Plural von *lassen* eingeleiteten Imperativsatz, vollständig wiedergegeben.

Auch im weiteren Verlauf des Werbeslogans bleibt Alind in der Wiedergabe fehlerfrei und konstruiert den Exklamativsatz entsprechend der strukturellen Eigenschaften. Man kann hier keine Aussage darüber treffen, ob Alind tatsächlich diese Struktureigenschaften bereits erworben hat oder ob er hier nur eine Art auswendig gelernten Reim wiedergibt. Es fällt jedoch auf, dass Alinds Ausdrucksweise bei spontanen Äußerungen nicht in der Weise differenziert ist wie in Beispiel (13).

Die Beispiele machen deutlich, dass ein Einfluss der medialen Nutzung auf den L2-Spracherwerb bei Alind unverkennbar ist. Doch die Ursachen sind derart vielschichtig, dass sie anhand eines Einzelfalls nicht verallgemeinert werden können. Schließlich ist es durchaus natürlich, dass Kinder in erster Linie das kommunizieren möchten, was sie am meisten bewegt und beschäftigt. Da Alinds Freizeitgestaltung durch das 'Spielzeug' Medien geprägt ist, kann aus seinem Sprachverhalten nicht eindeutig abgeleitet werden, dass seine sprachliche Kompetenz auf dem Gebiet der Medien stabiler und differenzierter ist als in anderen thematischen Bereichen. Möglich wäre auch, dass Alind schlicht keine Lust hat, sich in thematisch verschiedenen Kontexten genauso eloquent und ausführlich zu äußern wie im Kontext seiner Lieblingsbeschäftigung Fernsehen und Computer.

Einen alternativen Erklärungsansatz bieten Untersuchungen zur Bewältigung von Fernseherlebnissen durch Kinder, die sich auch auf Computerspiele übertragen lassen. Kinder bearbeiten das in der Fernsehsendung oder im Computerspiel visuell Wahrgenommene unter anderem durch Gespräche – am liebsten mit gleichaltrigen Freunden und Klassenkameraden (Theunert et al. 1992, S. 159).

Das Fernsehen liefert ihnen täglich Eindrücke, und viele davon bleiben in ihren Köpfen. Sie aktivieren sie in den unterschiedlichsten Formen: erzählen davon, integrieren sie in ihre Spiele, bauen darauf ihre Wunschträume und Phantasien auf, übernehmen einiges in ihr Verhalten und Handeln. Sie gehen in unterschiedlichen Formen damit um und tragen sie aktiv nach außen. (Theunert et al. 1992, S. 158)

Im Rahmen des Förderkurses finden Kinder dafür adäquate Interaktionssituationen: bedingt durch die Größe der Fördergruppe kommt die Erzählsituation einer natürlichen alltäglichen Interaktion mit Freunden sehr nahe. Dadurch werden thematisch gezielte Erzählungen beispielsweise über die Monster eines Computerspiels begünstigt.

Alinds Sprachverhalten lässt sich auf semantischer Ebene von dem der anderen Kinder klar abgrenzen. Dabei sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass Alind ausschließlich deutsches Fernsehen konsumiert, während die anderen Kinder nach eigenen Aussagen Fernsehsendungen in ihrer Muttersprache rezipieren. Es ist also möglich, dass die Quantität des Fernseh- und Computerkonsums der Kinder sich untereinander nicht gravierend unterscheidet. Die anderen Kinder sind eventuell aufgrund sprachlicher Lücken nicht in der Lage, sich im gleichen Umfang und ebenso differenziert über Fernseh- und Computererlebnisse zu äußern wie Alind, da ihnen der zielsprachliche, in diesem Fall deutsche Input in diesem Bereich fehlt.

Natürlich ist es allgemein nicht realistisch, Aussagen über etwas zu treffen, das nicht vorhanden ist bzw. sprachlich nicht produziert wird – zumal es schwierig sein dürfte, etwas Nicht-Produziertes beispielhaft zu belegen. Die aufgeführten Sprachbeispiele verdeutlichen, dass Alind thematisch sehr fixiert ist, was sich auf sein Sprachverhalten auswirkt. Von Vorteil ist dabei, dass Alind deutsches Fernsehen konsumiert und so die Quantität des zielsprachlichen Inputs auf jeden Fall erhöht ist. Daher sind Erzählungen über Fernsehserien und Computerspiele in keinem Fall zu unterbinden, sondern mit der gleichen Relevanz zu betrachten wie beispielsweise Erzählungen über Wochenendausflüge oder Urlaubsreisen. Im Rahmen der Förderung sollte jedoch in diesem individuellen Fall darauf geachtet werden, dass das Kind immer wieder animiert wird, auch Erlebnisse außerhalb des Medienkontextes wiederzugeben, um mögliche Lücken im mentalen Lexikon und den fehlenden Input in diesen Bereichen auszugleichen.

2.2 Die sprachliche Kompetenz im Vergleich

Wollen wir die Fähigkeiten eines mehrsprachigen Kindes betrachten, so müssen wir berücksichtigen, was es in all seinen Sprachen kann. Wir erhalten dann eine Momentaufnahme, die aber noch wenig über den Verlauf sagt oder wo das Kind einmal ankommen wird. (Montanari 2002, S. 76)

Doch auch eine Momentaufnahme in Form der Ergebnisse der Analyse einzelner Kinder kann im Kontext der Sprachförderung Ansatzpunkte bieten, um die Förderung der Gruppen zu optimieren, individuell auf die einzelnen Kinder abzustimmen und dabei bestimmte Bereiche der Förderung stärker zu betonen.

Ein vergleichender Überblick über die Kompetenzen der Kinder in den analysierten Bereichen soll Aufschluss darüber geben, an welcher Stelle die jeweiligen Kinder im Erwerbsprozess stehen und wie ihre Entwicklung insgesamt zu verorten ist.

Zusammenfassend sollen dazu zunächst einmal die jeweiligen allgemeinen Voraussetzungen der Kinder für den L2-Erwerb dargestellt werden:

	Sibel	Ayla	Alind
Geschlecht	♀	♀	♂
Alter	9 Jahre	7 Jahre	6 Jahre
Geburtsort	Türkei	Deutschland	Deutschland
Muttersprache	Türkisch	Türkisch	Bosnisch
Aufenthaltsdauer in Deutschland	≈ 1 Jahr	≈ 7 Jahre	≈ 6 Jahre

Tab. 12: Voraussetzungen der Kinder

Über die Quantität des jeweiligen deutschsprachigen Input stehen nur unvollständige Informationen zur Verfügung.⁷

Um die sprachlichen Kompetenzen der untersuchten Kinder vergleichen zu können, sollen die untersuchten Kategorien gegenübergestellt werden. Dabei wird dargestellt, wie weit die Kinder im Bereich der Verbflexion, der Satzstellung in Haupt- bzw. Nebensatz, in der Kasus- und Genusmarkierung und im

⁷ Die Aufenthaltsdauer in Deutschland entspricht vermutlich der ungefähren „Belichtungszeit“ mit deutschsprachigem Input, also der Zeitspanne, in der die Kinder dem deutschsprachigen Input ausgesetzt sind. Es ist jedoch anzunehmen, dass den Kindern erst nach Eintritt in den Kindergarten oder nach der Einschulung ein regelmäßiger deutschsprachiger Input zur Verfügung steht.

Bereich der Pronomen fortgeschritten sind. Die individuellen Fähigkeiten werden vor dem Hintergrund der explizierten vier Meilensteine und der zuvor dargestellten schematischen Erwerbsreihenfolge betrachtet. Allerdings besteht die Schwierigkeit darin, definitiv zu entscheiden, ob eine Struktur erworben ist oder nicht. Schließlich befinden sich die Kinder, wie die Beispiele zeigen, häufig in einer Übergangsphase. Für den Vergleich der sprachlichen Kompetenzen wird daher tendenziell entschieden, ob die Kinder quantitativ die richtigen Formen verwenden oder ob sich noch größere Stabilität im Bereich der falschen Form zeigt. Es wird versucht, die Kinder in die jeweiligen Erwerbsphasen einzuordnen. Dabei ist aber zu betonen, dass diese Einordnung nach quantitativen Kriterien erfolgt. Daher bedeutet die Zuordnung zu einer Stufe nicht, dass die Kinder nicht auch Äußerungen mit der Struktur einer nachfolgenden Phase produzieren können, sondern lediglich, dass die Kinder zum Zeitpunkt der Aufnahmen eine bestimmte Stufe erreicht haben. Die Auszählung der einzelnen Segmente erfolgt aus allen jeweils angeführten Beispielen der einzelnen Kinder.

Sibel

Segmente	Stufe I Bruchstücke	Stufe II Finitum	Stufe III Separierung	Stufe IV Inversion	Stufe V Nebensatz
35	2	16	8	5	4
	6%	46%	23%	14%	11%

Tab. 13: Überblick Sibel

Die Tabelle macht deutlich, dass Sibel sich in Stufe II der Erwerbsreihenfolgen befindet. Bruchstückhafte Äußerungen treten vereinzelt auf. Verwendet werden hauptsächlich einfache Äußerungen mit finitem Verb. Relativ dominant sind allerdings auch Äußerungen der Stufe III, bei denen die einzelnen Verbelemente separiert werden, beispielsweise durch die Verwendung des Perfekt oder einer Modalverb-Vollverb-Kombination. In wenigen Sätzen bildet Sibel Inversionskonstruktionen, bei denen das Subjekt zum Beispiel nach vorangestellten Adverbialausdrücken oder Deiktika nach dem finiten Verb platziert wird. Nebensätze treten auch selten auf.

Um die weitere Förderung individuell anzupassen, könnte darauf geachtet werden, dass Sibel verstärkten Input erhält, der eben diese Strukturen vor allem von Stufe IV und Stufe V anbietet. Gerade bei Erzählungen von vergangenen Ereignissen könnte durch die zwingende Verwendung des Perfekts die Fähigkeit zur Separierung von Verbelementen weiter gefördert werden.

Ayla

Segmente	Stufe I Bruchstücke	Stufe II Finitum	Stufe III Separierung	Stufe VI Inversion	Stufe V Nebensatz
22	1	1	5	14	1
	4%	4%	24%	64%	4%

Tab. 14: Überblick Ayla

Ayla ist relativ eindeutig der vierten Stufe zuzuordnen. Sie gliedert ihre Äußerungen am häufigsten durch die Voranstellung von Adverbialausdrücken, dadurch befindet sich das Subjekt durch Inversion hinter dem finiten Verb. In den Beispielen findet sich nur eine Verwendung einer subordinierenden Konjunktion und dadurch nur ein Nebensatz mit Verbendstellung. Dieser ist zwar zielsprachlich korrekt konstruiert, lässt aber durch seinen Status als Einzelphänomen keine Rückschlüsse auf das Erreichen der Stufe zu.

Für eine weitere Förderung sollte der Fokus stark auf parataktischen Strukturen liegen, die möglicherweise durch Sprachspiele mit gezieltem Einsatz subordinierender Konjunktionen eingeübt werden könnten. Wie die Analyse gezeigt hat, ist bei Ayla auch die Differenzierung des Wortschatzes noch eingeschränkt und sollte ebenfalls Gegenstand der weiteren Förderung sein.

Alind

Segmente	Stufe I Bruchstücke	Stufe II Finitum	Stufe III Separierung	Stufe IV Inversion	Stufe V Nebensatz
42	5	2	11	20	4
	12%	5%	26%	48%	9%

Tab. 15: Überblick Alind

Alind ist ebenfalls der Stufe IV zuzuordnen. Er produziert vielfältige Äußerungen mit Inversion. Gleichzeitig ist er sehr stabil und sicher in der Separierung von einzelnen Verbelementen. Zwar werden nur vier hypotaktische Strukturen gebildet, da diese aber syntaktisch korrekt und flüssig in die Erzählsequenz eingebettet sind, kann man davon ausgehen, dass – trotz geringer Evidenz – Stufe V erreicht ist.

Um den bereits erworbenen Strukturen eine noch größere Stabilität zu geben, sollte besonders der Bereich der Nebensätze deutlich fokussiert werden. Des Weiteren kann eine Förderung des Wortschatzes bei Alind dazu beitragen,

dass er seine Möglichkeiten im Bereich der komplexen syntaktischen Strukturen erweitert und differenziert, da ihm dann weniger lexikalische Lücken im Wege stehen.

Um die Kompetenzen der drei Kinder bezüglich der syntaktisch charakteristischen Merkmale des Deutschen vergleichend betrachten zu können, werden die erhobenen quantitativen Werte gegenübergestellt:

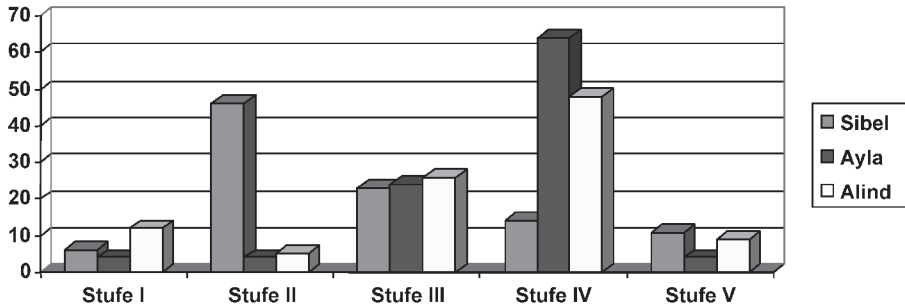


Abb. 2: Vergleich Sibel/Ayla/Alind

Abbildung 2 zeigt deutlich die individuellen Entwicklungsstände der drei zur Untersuchung des Spracherwerbs ausgewählten Kinder. Dabei fällt auf, dass alle Kinder in etwa gleich stabil bei Stufe III, also im Bereich Separierung finiter und infiniter Verbteile bei Perfektbildung und Modal- und Hilfsverbverwendung, erscheinen.

Bezüglich der Stufe der bruchstückhaften Äußerungen ist die quantitative Verteilung ebenfalls bei allen drei Kindern relativ gleichmäßig. Im Falle von Alind erklärt sich die Häufigkeit der Äußerungen in dieser Stufe daraus, dass diese jeweils kommunikativ angemessen sind, also zwar grammatisch nicht vollständig, jedoch bezogen auf den Kontext jeweils korrekt.

Sibel ist auch nach Abbildung 2 eindeutig der zweiten Stufe zuzuordnen. Auffallend ist, dass sie im Verhältnis zu den anderen beiden Kindern die meisten Nebensätze produziert. Allerdings zeigen die Beispiele und die Einzelanalyse, dass in diesem Bereich im Unterschied zu Alind noch keine Stabilität vorhanden ist. Ayla zeigt im Bereich dieser Stufe zu wenig Segmente, die eine Einschätzung zulassen würden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Alind am weitesten im Erwerbsprozess fortgeschritten scheint. Mit quantitativem Schwerpunkt auf der vierten Stufe und absoluter Stabilität innerhalb der fünften Stufe zeigt sich, dass er in der Lage ist, sich differenzierter und durch komplexere Strukturen auszudrücken. Ayla befindet sich im Vergleich der drei Kinder im mittleren Bereich.

Sie bildet Inversion, Verbstellung und Verbflexion sehr stabil, wie die quantitative Erhebung bei Stufe III und IV zeigt. Allerdings hat sie den Schritt zu komplexen Satzstrukturen noch nicht überwunden und zeigt in diesem Bereich noch Defizite.

Rein analytisch gesehen ist Sibel das schwächste der drei Kinder. Ihre Äußerungen sind hauptsächlich in Stufe II anzusiedeln, was zeigt, dass sie im Vergleich zu den anderen Kindern an einem früheren Erwerbsmeilenstein steht. Die Tatsache, dass sie aber in allen Stufen Äußerungen produziert, zeigt, dass sie bereits auf dem Weg ist, weitere Strukturen zu erwerben und weitere Stufen zu erreichen, auch wenn ihr noch die sprachliche Stabilität in diesen Bereichen fehlt.

Insgesamt lässt sich bei beiden Fördergruppen – obwohl sie von ihrer Zusammensetzung unterschiedlicher kaum sein können – feststellen, dass alle Kinder die Grundstrukturen des Deutschen erworben haben und allgemein in der Lage sind, zielsprachliche Merkmale zu erkennen und sie mehr oder weniger stabil umzusetzen. Sie beherrschen die Regel der Satzklammer und die allgemeinen Positionierungsmerkmale von Verben und Verbalpartikeln.

An dieser Stelle soll noch einmal betont werden, dass der quantitative Vergleich als eine Art Einschätzungshilfe dient. Die Methode dieser Erhebung kann keinesfalls alle Facetten der sprachlichen Kompetenz erfassen. Daher ist eine derartige Sprachstandserhebung als Orientierungshilfe zu verstehen, die anhand ethnografischer Beobachtungen interpretiert werden kann. Somit lässt sich der Sprachgebrauch der Kinder systembezogen skizzieren. Selbstverständlich müssen solche quantitativen Erhebungen mit entsprechender Vorsicht gedeutet und nicht als absolutes allumfassendes Ergebnis angesehen werden. Daher soll im Folgenden dieser streng systematische Blickwinkel ein wenig aufgebrochen und ergänzend ein weiterer wichtiger Aspekt des Spracherwerbsprozesses der drei Kinder beleuchtet werden.

2.3 Kommunikative Kompetenz: Diskursmuster ‘Erzählen’

Nach dieser ausführlichen Betrachtung der sprachlich-grammatischen Kompetenzen der Kinder kann zunächst festgestellt werden, wie der Spracherwerbsprozess in den Bereichen Syntax und Morphologie fortschreitet. Doch umfasst der Erwerb einer Sprache mehr als nur das Beherrschen ihrer charakteristischen grammatischen Struktureigenschaften. Um den Sprachstand der Kinder bewerten zu können, sollen ergänzend Aussagen in Bezug auf ihre kommunikative Kompetenz getroffen werden.

Zur Sprachbeherrschung gehören auch noch kommunikative Fertigkeiten, also z.B. Techniken der Gesprächsführung, die Beherrschung unterschiedlicher Textsorten, z.B. der „Alltagserzählung“, die Beherrschung unterschiedlicher Stilebenen, z.B. des Stils der informellen Umgangssprache im Unterschied zum formellen Stil einer öffentlichen Diskussion, usw. (Dittmann 2002, S. 14)

Anhand der bislang angeführten Beispiele⁸ soll im Folgenden – losgelöst von der grammatischen Ausgestaltung der Strukturen – der sprachlich-kommunikative Fortschritt der Kinder nachgezeichnet werden. Da die meisten Beispiele spontane Erzählungen eines primären Sprechers sind, bietet es sich an, nach Strukturen des Diskursmusters ‘Erzählung’ zu suchen, welches im Zusammenhang dieser Arbeit wie folgt definiert werden soll:

Die *Erzählung* wird also dynamisiert zum *Erzählen* und *Zuhören* (genauer: *dem Erzählen Zuhören*). Die narrative Struktur ist die strikt *manifeste* (sicht- und hörbare) und *sequentiell geordnete* einer narrativen Diskurseinheit, die von ErzählerIn und ZuhörerIn *gemeinsam* Zug für Zug aufgebaut wird. Inhalt und Funktion sind in dem Maße etabliert, in dem sie von den Beteiligten am Erzählprozess durch die Art ihres Erzählens und Zuhörens wechselseitig füreinander dargestellt werden. (Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 19; Hervorhebung im Text)

Das Diskursmuster ‘Erzählung’ ist eine komplexe kommunikative Aufgabe, die durch einen primären Sprecher als innerhalb einer Interaktion abgrenzbare Einheit vollzogen wird (Keim 2005, S. 11). Es gehört den rekonstruktiven Gattungen an. Bei der Ausgestaltung des Diskursmusters müssen nach Quasthoff/Hausendorf spezifische Bedingungen bzw. Aufgaben erfüllt werden, die als Basis der Analyse der diskursiven Muster zugrunde liegen:

- 1) Darstellen von Inhalt- und Formrelevanz der Erzählung: Die Erzählung muss in Bezug auf Inhalt und Form an vorangegangene Kommunikationsereignisse anknüpfen und in der Interaktion etabliert werden. Im Idealfall geht ein Turn-by-Turn-Talk voraus, das Erzählen und Zuhören wird vorbereitet.
- 2) Thematisieren: Durch das Thematisieren des fokussierten Ereignisses wird die narrative Diskurseinheit eröffnet. Es muss von den Interaktionsteilnehmern ratifiziert werden.

⁸ Die Beispiele entsprechen in der Nummerierung den in den vorangehenden Kapiteln als Transkripte dargestellten Sprachbeispielen der einzelnen Kinder. Hier werden die Beispiele der Einfachheit wegen ohne Hesitationsphänomene und sonstige Transkriptzeichen dargestellt. Eventuelle Personenbezeichnungen entsprechen den im Transkript verwendeten Abkürzungen.

- 3) Elaborieren: Mit klassischen narrationsspezifischen Strukturen wird das Ereignis rekonstruiert. Dabei müssen Informationen zu den Akteuren, Ort der Handlung und Hintergrund des Ereignisses sowie Chronologie und Schlüssigkeit der Erzählung rudimentär ausgestaltet werden.
- 4) Dramatisieren: Der Ereignisverlauf muss szenisch repräsentiert werden. Dabei müssen die wichtigen Aspekte der Erzählung durch Lexikalisierungen der Wahrnehmungs- und Erlebnisperspektive und durch direkte Rede hinsichtlich des Höhepunkts des Ereignisses entfaltet werden.
- 5) Abschließen und Überleiten: Als Pendant zum Thematisieren muss die Erzählung abgeschlossen werden. Dabei wird ein Übergang von der Diskurs-einheit zum anschließenden Turn-by-Turn-Talk geschaffen.
(Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 133ff.)

Durch die Erfüllung dieser Aufgaben konstituiert der Sprecher das Diskursmuster ‘Erzählung’.

Ein Erzähler von Alltagsgeschichten muß (wenigstens) zwei Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzen:

Er muß ein Ereignis darstellen können, und er muß seine Bewertung des Ereignisses in seiner Geschichte ausdrücken und dem Zuhörer vermitteln können.
(Wagner/Steinsträter 1989, S. 50)

Das zu Erzählende muss daher für den Sprecher in irgendeiner besonderen Weise relevant bzw. erzählenswert sein. Es stellt ein singuläres, also lokal und temporal eindeutig identifizierbares Ereignis dar, bei dem der Erzähler als einer der Akteure involviert war. Bezugsrahmen für eine Erzählung ist ein zeitlich zurückliegendes Ereignis aus der Realität (Quasthoff 1983, S. 53).

Beschreibung von Erzählen heißt also, die interaktiv manifeste sprachliche Form des Diskurses, den Inhalt der Diskurseinheit, die kognitiven Prozesse der Aufnahme und Verarbeitung des der Erzählung zugrunde liegenden Erlebnisses und den realen Gehalt dieses Erlebnisses aufeinander zu beziehen. (Quasthoff 1983, S. 52)

Die Sprachbeispiele sollen zeigen, inwiefern die einzelnen Kinder bereits in der Lage sind, diese Bedingungen zur Ausgestaltung des Diskursmusters ‘Erzählen’ zu erfüllen und anzuwenden.

Dabei muss beachtet werden, dass es sich um relativ kurze Erzählsequenzen handelt, bei denen eine vollständige detaillierte Ausgestaltung im oben beschriebenen Umfang nicht erwartet werden kann. Doch auch anhand kurzer Erzählinteraktionen kann gezeigt werden, welche Diskursstrukturen im Sprachgebrauch der Kinder vorkommen und welche sprachlichen Mittel dazu verwendet werden.

In Beispiel (4) erzählt Ayla von ihren Erlebnissen in der Zeit nach dem Deutschkurs des Vortages. Zunächst lässt sich erkennen, dass sie diese Erzählung kommunikativ strukturiert: Die einzelnen Ereignisse werden konsequent gemäß der chronologischen Abfolge aneinandergereiht. Mit der thematischen Verknüpfung (Zeile 1-2: *wenn ich da im deutschkurs fertig bin*) schließt Ayla kohärent an die vorangegangene Diskurseinheit an und hält damit den durch den vorangegangenen Turn-by-Turn-Talk (*was hast du nach dem deutschkurs gemacht?*) etablierten thematischen Rahmen ein. Sie nimmt eine narrative Ausgestaltung vor, indem sie die erlebten Ereignisse chronologisch anordnet und rudimentär elaboriert (Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 133ff.).

Die chronologische Anordnung gestaltet Ayla durch die Konjunktion *dann*. Sie benennt das Ereignis zunächst falsch (*bin ich da zu hause gegangen*, Zeile 2-3), durch eine Selbstkorrektur wird das Ereignis dann rekonstruiert (*nein ähm zu kindergarten ich hab mein schwester abgeholt*, Zeile 3-4). Damit stellt sie die außer ihr selbst am Ereignis noch beteiligte Person vor. Da Ayla drei jüngere Schwestern hat, ist noch nicht klar, welche Schwester abgeholt wird. Die Kursleiterin fragt gezielt nach einer der drei Schwestern (*die kleine azra*, Zeile 5). Ayla modifiziert daraufhin ihre Identifizierungsäußerung gemäß dem Hintergrundwissen der Kursleiterin und erklärt, dass es sich nicht um ihre Schwester Sibel, sondern um die ältere Gamze handelt (*bisschen großer heißt gamze*, Zeile 6). Diese Identifizierungsäußerung ist auch für die anderen Zuhörer erfolgreich, denn daraufhin übernimmt Klassenkameradin Sibel den Turn und erzählt, Ayla bei diesem Ereignis beobachtet zu haben (*ja ich hab gesehen da sin die pferde haare*, Zeile 7). Sibel versucht Aylas Identifikationsäußerung durch eine Beschreibung der Frisur der Akteurin zu ergänzen. Ayla greift diesen Beschreibungsaspekt bestätigend durch die Rückmeldungspartikel *ja* auf und ergänzt die Aussage durch die Information, dass sie selbst ihr Haar genauso trägt wie ihre Schwester (*ja wie meine*, Zeile 8). So stellt sie die Identifikation ihrer Schwester Gamze als Akteurin im erzählten Ereignis sicher. Die Kursleiterin wirft ergänzend den Begriff *pferdeschwanz* ein. Dieser wird von Ayla durch die Rückmeldungspartikel *ja* bestätigt. Sie besinnt sich im Folgenden wieder auf das eigentliche Thema ihrer Erzählung und knüpft kohärent an das Vorangegangene an (*ja da hab ich sie abgeholt*, Zeile 10), indem sie das Ereignis des Abholens rethematisiert. Sie folgt der chronologischen Darstellung, indem sie durch die temporale Konjunktion *da* weitere Ereignisse anknüpft (*da war sich zu hause hab ich ähm hab ich meine hausaufgaben fertig gemacht*, Zeile 10-12).

Sowohl die Bedingung des Dramatisierens als auch das Abschließen und Überleiten zum nächsten Interaktanten finden in dieser Erzählung nicht statt. Das Ereignis als solches bietet kaum Möglichkeit zum Dramatisieren. Das Fehlen der Überleitung lässt sich aus der spezifischen Erzählkreissituation erklären: Die Kinder sind es gewohnt, dass sie durch die Kursleiterin direkt angesprochen und zum Erzählen aufgefordert werden. Diese übernimmt somit das Überleiten und den Turn-by-Turn-Talk.

Allgemein wird deutlich, dass Ayla die Aspekte zur Ausgestaltung einer Erzählung beherrscht und anwendet. Beispiel (5) zeigt ihre Diskursfähigkeit innerhalb des Erzählens noch deutlicher. Zunächst fällt jedoch auf, dass die erste Bedingung des Darstellens von Inhalts- und Formrelevanz in diesem Beispiel nicht erfüllt scheint. Der hier analysierten Erzählsequenz geht eine Gesprächsrunde über die Projektstage voraus, die in der Woche vor dem Zeitpunkt der Aufnahme an der Grundschule stattfanden. Diese Interaktion verläuft relativ ungeordnet und wird durch die Klassenlehrerin unterbrochen, die sich zu Beginn des Förderunterrichts noch im Klassenzimmer befindet. Daher setzt die abgebildete Sequenz leider erst mit dem Vorgang des Elaborierens ein.

Auch hier gestaltet Ayla ihre Erzählung wieder in der chronologisch richtigen Reihenfolge, was bei einer Tätigkeitsbeschreibung wie dem Vorgang des Batikens besonders deutlich zu erkennen ist. Dabei verwendet sie durchgehend die temporale Konjunktion *dann* (Zeile 2, 4, 9, 10, 12, 13, 14). Sie versorgt den Zuhörer mit relevanten Informationen (*haben wir so ein p=lover genehmet haben wir mitgebracht weiße*, Zeile 1-2). Dann erfolgt eine Störung durch Sibel, die durch Geräusche und bestimmte Mimik und Gestik die Aufmerksamkeit der Gruppe auf sich lenkt. Ayla merkt, dass ihr der Turn zu entgleiten droht und macht durch die rhetorische Frage deutlich, dass sie diejenige ist, die erzählen darf und ihre Erzählung noch nicht beendet ist (*darf ich jetzt erzählen*, Zeile 4). So verhindert sie einen Turn-Wechsel und bestimmt die stattfindende Interaktion. Nach einer kurzen Sprechpause knüpft sie kohärent an das Vorausgegangene an. Im Verlauf der Erzählung findet sich eine zweimalige Selbstkorrektur jeweils im gleichen Kontext. In Zeile 5 und Zeile 12 korrigiert sich Ayla in der Identifikationsäußerung, welche Akteure die Farbe fürs Batiken herstellen. Diese Selbstkorrektur zeigt, wie detailliert Ayla in ihrer Erzählungsstrukturierung vorgeht. Sie weiß, dass die einzelnen Akteure einer Erzählung zunächst benannt werden müssen, bevor im Fortlaufenden ersatzweise zum Beispiel mit Personalpronomen agiert werden kann (*dann haben wir hat die frau müller*, Zeile 12).

Insgesamt ist die Erzählung schlüssig aufgebaut und somit für alle Interaktionsbeteiligten nachvollziehbar. Ayla erfüllt in diesem Beispiel die Bedingungen des Elaborierens. Es fehlen, wie auch in der vorigen Erzählsequenz, die Darstellungsmöglichkeiten von etwaigen Höhepunkten des Ereignisses wie beispielsweise szenische Darstellungen. Ayla zeigt hier darüber hinaus Diskursfähigkeiten im Bereich der allgemeinen Interaktion: Es gelingt ihr, den ihr zugeteilten Sprecher-Turn zu verteidigen und deutlich zu machen, dass sie ihre Erzählung erst vervollständigen möchte, bevor sie den Turn an einen der Interaktionsteilnehmer übergibt. Durch die Vervollständigung der Erzählung erreicht sie, dass sie das Ereignis aus ihrer Sicht angemessen elaborieren und für die Interaktion relevant darstellen kann.

Auch Alinds Sprachbeispiele beinhalten Erzählsequenzen, die im Folgenden auf ihre Diskursstruktur hin untersucht werden sollen. In Beispiel (11) zeigt sich gleich zu Beginn deutlich, dass Alind in der Lage ist, die narrative Diskurseinheit zu eröffnen. Dem Beispiel geht folgende Situation voraus: Direkt nach den Osterferien waren die Kinder zu Beginn im Erzählkreis aufgefordert, von ihren Ferienerlebnissen zu berichten. Alind bekommt als Dritter in der Erzählrunde die Aufgabe, von den Ferien zu erzählen, ohne dass der thematische Rahmen der Erzählung von der Förderlehrerin explizit wiederholt wird. Die Frage *was habt ihr in den osterferien erlebt* wurde lediglich zu Anfang des Erzählkreises gestellt. Alind eröffnet seine Erzählung, indem er auf ein Ereignis Bezug nimmt, welches vermutlich zwischen Schulunterricht und Deutschkurs stattgefunden hat (*also ich hab heute spiderman gespielt*, Zeile 1). Damit ist die Erzählung zwar eingeleitet, jedoch nicht kohärent an den Kommunikationszusammenhang angeschlossen. Der Fehler liegt hier vermutlich nicht bei Alind, sondern bei der Förderlehrerin, die im Turn-by-Turn-Talk den semantischen Rahmen der Erzählung nicht explizit vorgestellt hat. Als Alind von der Förderlehrerin aufgefordert wird (*und was hast du in den ferien gemacht*, Zeile 2), reagiert er sofort durch die Rückmeldungspartikel *ah* und leitet seine Erzählung dementsprechend kohärent ein (*ah in den ferien in den ferien hab ich spiderman gespielt*, Zeile 3-4). Anschließend an diese Thematisierung beginnt er das Ereignis zu elaborieren, wird aber durch Lärm seiner Mitschüler unterbrochen (Zeile 5). Diese Gelegenheit wird von der Förderlehrerin aufgegriffen und genutzt, Alind zum Erzählen eines anderen Ereignisses zu motivieren, was mit der anschließenden Frage angeknüpft wird (*und was hast du noch gemacht außer spiderman gespielt*, Zeile 6-7). Alind protestiert und deckt die Absicht der Förderlehrerin auf. Er reagiert auf diese Frage durch einen Exklamativsatz (*oh immer sagst du außer spiderman*, Zeile 8) und bezieht

sich damit auf gemeinsames Wissen von Sprecher und Förderlehrerin.⁹ Er weiß aus vergangenen Erzählsituationen, dass seine detaillierten Erzählungen über den Ablauf von Computerspielen oder Fernsehsendungen von den Zuhörern weder ratifiziert noch als relevant erachtet werden. Dennoch ignoriert er scheinbar dieses Wissen, indem er seine Erzählung fortführt und auf ein sehr ähnliches Thema Bezug nimmt (*dann hab ich so bionycle mit computer gespielt*, Zeile 9). Er beginnt nach der zweiten Thematisierung, die Erzählung zu elaborieren und zu dramatisieren (*ahmt Bombengeräusche nach*, Zeile 11), bis er erneut durch die zweite anwesende Förderlehrerin unterbrochen und zu einer anderen Erzählung gedrängt wird (*hast du auch was anderes gemacht außer computer gespielt ...*, Zeile 12-14). Dieser Einwurf wird von ihm zunächst ignoriert, und er knüpft kohärent an das vorher Erzählte an (*in bionycle muss ich die bomben holen und dann werfen*, Zeile 15/17). Erst im Anschluss daran nimmt Alind Bezug auf den Einwand von KM. Er rechtfertigt die Relevanz seines Beitrages, indem er deutlich macht, dass er nicht von einem Computerspiel, sondern von einem Game-Boy-Spiel erzählt (*die spiel in bionycle war net in computer sondern in game boy*, Zeile 17-19). Hier zeigt Alind eindrucksvoll, wie weit er sprachlich-kommunikativ fortgeschritten ist. Den Relevanzfehler schiebt er der Fragenden zu und rechtfertigt auf diese Art und Weise die Ratifizierung seiner eigenen Erzählung. Solches Sprachverhalten lässt darauf schließen, dass er neben aktivem Sprachgebrauch sowie passivem Sprachverstehen zusätzlich im Besitz einer ausgeprägten kommunikativen Kompetenz ist.

In diesem Beispiel wird Alind wiederholt von seinen Mitschülern unterbrochen, so dass er an der Ausgestaltung seiner Erzählung gehindert wird. Die Einleitungsphrase und die Versuche des Elaborierens zeigen, dass er die diskursiven Grundmuster der Erzählung verinnerlicht hat und diese aktiv anwendet.

Betrachtet man Sibels Sprachbeispiele, so scheinen diskursive Strukturen auf den ersten Blick kaum vorhanden zu sein, was vermutlich auf Schwächen im Bereich der grammatischen Kompetenz basiert. Die Analyse von Beispiel (2) zeigt, dass dieser erste Eindruck täuscht. Dieser Erzählsequenz geht die Frage der Kursleiterin nach den Erlebnissen nach dem Deutschkurs am Vortag voraus. Sibel beginnt ihre Erzählung durch eine Anknüpfung an den vorausgehenden Turn-by-Turn-Talk (*isch hab gehn wochenende, wenn die deutschkurs fertig*, Zeile 1-2). Hier liegt eine doppelte Anknüpfung vor. Da sich im Erzählkreis der thematische Rahmen in der Regel auf die Wochenenderlebnisse der Kinder bezieht, scheint Sibel den ritualisierten Gebrauch der

⁹ Es wurde bei Alind verstärkt versucht, ihn zu Erzählungen außerhalb des Medienbereiches zu ermutigen (vgl. den Exkurs „Alinds Sprachverhalten: Einfluss der Mediennutzung“ in Kapitel 2.1.3).

Einleitungsformel der Erzählung verstanden und verinnerlicht zu haben. Sie hat begriffen, dass eine Erzählung durch eine Anknüpfungsäußerung anschlussfähig wird. Jedoch, basierend auf lexikalischen Lücken in Sibels Sprachgebrauch, beginnt und eröffnet sie meist ihre Erzählungen mit *isch hab gehen wochenende* und verwendet diese in ihrem Sprachgebrauch verfestigte Formel in falschen Kontexten. An diese formelhafte Äußerung schließt sich die semantisch korrekte Anknüpfungsäußerung *wenn die deutschkurs fertig* an und verbindet die nachfolgende Erzählung somit kohärent mit dem Turn-by-Turn-Talk. Im Verlauf der Sequenz stellt Sibel verschiedene Tätigkeiten in chronologischer Reihenfolge zusammen (*isch hab die deniz gegangen, isch hab schon mein hausaufgabe gemacht und isch hab schon gespielt*, Zeile 2-6). Während dieser Benennung wird Sibel unterbrochen, da ein Mitschüler störende Geräusche produziert (Zeile 4). Sie nutzt ihre Möglichkeit als Turn-Inhaberin und ermahnt den Mitschüler (Zeile 5), um danach durch Wiederholung des bereits Gesagten erneut kohärent anzuknüpfen und ihre Erzählung fortzusetzen (Zeile 5). Im Folgenden führt Sibel ihre Tante in die Erzählung ein, der Zusammenhang zu bereits Erzähltem ist nun nicht mehr eindeutig nachzuvollziehen (*hab isch schon [...] mein tante*, Zeile 7/8). Sie erwähnt außerdem zwei Hasen als Akteure und ergänzt entsprechende Identifikationsäußerungen (*das is die hase junge und mädchen die weise mädchen und junge is schwarz*, Zeile 8-10). Damit vollzieht sie die Bedingung des Elaborierens. Dann beginnt sie mit der Dramatisierung des Ereignisses. Hier nutzt sie das Mittel der szenischen Darstellung (*der junge hat in so rennt rennt und wir haben keine gefallen die mädchen die rennt rennt und haben wir keine geschafft*, Zeile 10-13). Die Erzählung wird durch Stören eines Mitschülers diesmal vollständig unterbrochen und leider nicht wieder aufgenommen.

Sibels Erzählung ist im Sinn der Aspekte Diskurseinheit 'Erzählen' strukturiert. Sie thematisiert das Ereignis, identifiziert die Akteure und die chronologische Darstellung des Ereignisverlaufs und versucht Höhepunkte des Ereignisses detailliert darzustellen. Es steht außer Frage, dass sie diese Grundstrukturen selbstinitiiert produziert. Eine große Hürde sind für sie dabei die lexikalischen und grammatischen Lücken in ihrem Sprachgebrauch, wodurch die Erzählung zum Teil unverständlich wird. Im Rahmen ihrer sprachlichen Möglichkeiten gestaltet sie die Erzählung strukturiert und zeigt so, dass sie versucht, komplexe Diskursmuster sprachlich umzusetzen.

Sibels Fall zeigt, dass die Kinder nicht nur im Bereich der grammatischen Kompetenz einer Förderung bedürfen. Hätte die Kursleiterin in Beispiel (2) unterstützend in die Erzählung eingegriffen und geholfen, etwaige sprachliche

Lücken etwa durch gezieltes Nachfragen nach einzelnen Handlungen zu überbrücken, hätte Sibel in dieser Situation die Möglichkeit erhalten, nicht nur ihre kommunikative Kompetenz zu ‘trainieren’, sondern hätte auch im Erwerb grammatischer Formen unterstützt werden können.

Diskursmuster wie ‘Erzählen’ oder auch ‘Streiten’ helfen somit, über diskursive Fähigkeiten die grammatische Kompetenz auszuweiten und lexikalische Lücken zu schließen. Grammatische Strukturen sind für die Ausgestaltung diskursiver kommunikativer Strukturen von Bedeutung. Kommunikative Kompetenz befähigt den Sprecher einer Sprache nicht nur, grammatikalisch korrekte Sätze zu konstruieren, sondern durch Sprache dazu in der Lage zu sein, ein bestimmtes kommunikatives Ziel zu erreichen. Die Fähigkeit, das Gesprochene zielgerichtet zu steuern und auszugestalten, ist mit der sprachlichen Kompetenz im Sinne einer syntaktischen, morphologischen, grammatischen und lexikalischen Kompetenz untrennbar verbunden.

Wie die Beispiele zeigen, sind Ayla und Alind in der Lage, die Bedingungen des Diskursmusters ‘Erzählen’ zu erfüllen. Sie kommen den allgemeinen Interaktionsanforderungen nach und gestalten ihre spontanen Erzählungen so, dass der Rezipient das erzählte Ereignis zurückverfolgen kann. Sibel weist in diesem Bereich noch Defizite auf, was aber insgesamt ihrem allgemeinen sprachlichen Entwicklungsstand entspricht. Es ist jedoch schwierig zu bewerten, ob die Defizite im grammatischen Bereich sie an der vollen Entfaltung der Diskursmuster hindern oder tatsächlich noch Schwächen in der kommunikativen Kompetenz vorliegen. Vermutlich sind dabei Lücken im Wortschatz und syntaktische und morphologische Schwächen in ihrem Fall die größte Hürde. Es konnte aber allgemein aufgezeigt werden, dass Sibel beginnt, die Diskursstrukturen umzusetzen.

Bei der Betrachtung solcher kommunikativer Strukturen darf nicht außer Acht gelassen werden, dass nicht jeder Mensch mit jedem Interaktionspartner gleich gern kommuniziert und die gleiche Erzählbereitschaft zeigt. Davon sind selbstverständlich auch Erzählinteraktionen nicht ausgenommen. Dieses Phänomen bietet daher Freiräume für mögliche kommunikative Kompetenz – wobei auch hier gilt, dass nur der tatsächliche Output der Kinder untersucht werden kann.

Aufgrund der aufgeführten Beispiele konnte herausgearbeitet werden, dass alle drei Kinder bereits über mehr oder weniger ausgeprägte narrative Kompetenz verfügen. Individuelle sprachliche Defizite stehen zwar während des kommunikativen Handelns im Weg, stellen aber keine unüberbrückbaren Barrieren in der Ausgestaltung von Kommunikation dar.

Die Auswirkungen der Ergebnisse in den Bereichen sprachlich-grammatische und sprachlich-kommunikative Kompetenz auf die Gestaltung der Sprachförderung sollen im Folgenden ausgewertet und für Optimierungsvorschläge für den Förderunterricht genutzt werden.

3. Sprachförderung vor dem Hintergrund der Analyseergebnisse

Es fällt auf, dass die drei ausgewählten Kinder eine große Sprechfreudigkeit zeigen und völlig unabhängig von ihren sprachlichen Kompetenzen gerne kommunizieren. Sie haben keine Hemmungen, trotz sprachlicher Lücken in der L2 Deutsch innerhalb der Gruppe zu interagieren. Diese Tatsache lässt sich zu großen Teilen auf die Rahmenbedingungen des Förderkurses zurückführen. In kleinen Gruppen zeigen die Kinder viel weniger Angst vor dem Sprechen, nicht zuletzt, weil sie wissen, dass ihre Mitschüler im Deutschkurs ebenfalls mit sprachlichen Lücken zu kämpfen haben. Am Beispiel von Sibel lässt sich dieses Phänomen am besten aufzeigen. In Gesprächen mit der Klassenlehrerin wurde deutlich, dass Sibel sich am täglichen regulären Unterricht aus eigenem Antrieb nicht beteiligt. Die Lehrerin bemängelte ebenfalls bis zum Ende des Schuljahres Sibels 'nicht vorhandene' Deutschkenntnisse; die beachtlichen und außerordentlichen Fortschritte, die Sibel innerhalb eines Schuljahres gemacht hat, blieben von Seiten der Klassenlehrerin bis zuletzt unentdeckt. Durch die übliche Orientierung eines Zuhörers auf formale Korrektheit einer Äußerung wird der Blick für bereits vorhandene Strukturen oft versperrt. Die bereits zurückgelegten Schritte im Erwerbsprozess verblassen vor der Tatsache, dass die Wahl beispielsweise einer falschen Präposition oder eines falschen Kasus sofort und deutlich wahrgenommen wird.

Sibel hat demnach sehr vom Unterricht in kleinen Gruppen zusammen mit anderen Kindern, die unter ähnlichen Voraussetzungen die L2 erwerben, profitieren können. Da innerhalb der Gruppe die Möglichkeit besteht, sich individuell auf in ihrem Fall zu Beginn fehlende sprachliche Kompetenzen einzustellen, wird dem Kind die Chance und Zeit gegeben, sich in den L2-Erwerbsprozess einzufinden.

Für alle Kinder aus beiden Fördergruppen lässt sich feststellen, dass bei einer eventuellen weiterführenden Förderung der Fokus zum einen auf dem Ausbau und der Präzisierung des Wortschatzes liegen sollte. Die Förderung des Wortschatzerwerbs muss in besonderem Maße fokussiert werden, da davon auszugehen ist, dass den meisten Kindern außerhalb der institutionalisierten Einrichtungen wie Schule oder Hort nur sehr eingeschränkter deutschsprachiger Input zur Verfügung steht.

Durch Anbieten von Wortfeldern der unterschiedlichsten Themenbereiche und durch Ober- und Unterbegriffkontrastierung können die Kinder ihr mentales Lexikon entsprechend ausweiten. Allerdings darf nicht außer Acht gelassen werden, dass der passive Wortschatz den aktiven Wortschatz grundsätzlich quantitativ übertrifft. Daher ist es sinnvoll, die Kinder zur Anwendung des Wortschatzes anzuregen, etwa durch Erzählkreise mit thematischer Vorgabe oder durch Nacherzählungen von Geschichten, bei denen mehrere Personen und Zeitebenen in der Erzählung ausgedrückt werden müssen. Dabei sollen die Kinder mehr und mehr gezielt die richtigen Wörter einsetzen und sich differenzierter ausdrücken – weg vom schlichten Umschreiben von Gegenständen und Tätigkeiten hin zur genauen Benennung von Sachverhalten und zur präzisen Beschreibung von Abläufen.

Die Kommunikationsfähigkeit der Kinder untereinander in der L2 ist ebenfalls weiter zu fördern, da den Kindern, gerade wenn sie problemlos und stabil mit den syntaktischen Strukturen umgehen können, sehr vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung stehen und keine grammatischen Barrieren mehr im Wege stehen. Durch Sprachhandlungen stehen den Kindern Ressourcen zur Verfügung, die sie für alle Bereiche des Erwerbsprozesses ausschöpfen können. Neben Sprachspielen und metasprachlichen Aktivitäten stehen in diesem Bereich die kommunikativen Handlungen und Aktivitäten im Vordergrund. Folgende Abbildung veranschaulicht diesen Zusammenhang:

Sprachhandeln und sprachliche Aneignungsprozesse:		
Kommunikative Aktivitäten	Sprachspiele	Metasprachliche Aktivitäten
Beispiele: ¹⁰		
Erzählkreis, Spielregelbeschreibung etc.	‘Mein rechter Platz ist leer’, ‘Ich sehe was, was du nicht siehst’	‘Der/Die/Das-Übung’, ‘Ober-/Unterbegriff-Memory’
bilden gemeinsame Basis für die Entwicklung sprachlich-kommunikativer Kompetenz		

Abb. 3: Sprachhandeln und sprachliche Aneignungsprozesse (Siebert-Ott 2001, S. 186; eigene Beispiele)

¹⁰ Für detaillierte Informationen zu Lehr- und Spielmaterialien für das „Sprachprojekt Grundschule“ siehe die Materialsammlung der Kontaktstelle Mehrsprachigkeit.

Solche Kommunikationsstrukturen können konkret beispielsweise in Konfliktsituationen eingeübt werden. Die Kinder können dazu angeregt werden, Konflikte – möglicherweise durch ‘Moderation’ des Gespräches durch die Förderkraft – auszudiskutieren und zu lösen. So lernen die Kinder komplexe Argumentationen auszudrücken, indem sie gezwungen sind, ihre eigene Position zu begründen und auf die Argumente des anderen einzugehen und so beispielsweise Argumentationsstränge mit parataktischen Satzgefügen zu konstruieren (*wenn-dann, weil, obwohl*).

Im Bereich grammatischer Strukturen muss ebenfalls bei allen Kindern immer wieder auf morphologische Kontraste der einzelnen Wörter hingewiesen werden, vor allem im Bereich Kasus und Genus der Artikel, Pronomen und Adjektive, in dem alle Kinder mehr oder weniger Schwächen aufweisen, sowie Artikel in Kombination mit Nomen und Singular- und Pluralbildung. Auf diesem Gebiet ist es wichtig, dass morphologische Details betont werden, da oft in der Umgangssprache keine Salienz vorliegt (z.B. ich gebe dir *ein* Apfel) und diese so schwer spezifiziert werden können.

Damit eng verknüpft ist die Unterscheidung des natürlichen Geschlechts, die im Rahmen der Förderung eingeübt werden muss und bei den meisten Kindern noch nicht stabil vorhanden ist. Wenn die Grundmuster der Zielsprache erworben sind und die Satzklammer eingehalten wird, kann verstärkt dazu übergegangen werden, die Kinder zur Konstruktion komplexerer hierarchischer Strukturen zu ermutigen und ihnen dementsprechenden Input aus komplexen Sätzen und Strukturen anzubieten. Dabei können unter anderem Fragesätze mit satzeinleitenden Fragepronomen und eine vielfältige Bandbreite an Nebensätzen, wie auch Passivkonstruktionen fokussiert werden. Des Weiteren ist es wichtig, den Kindern bei der Fortführung der Sprachförderung verstärkt Wortbildungsprozesse zu illustrieren, was zum einen zur Erweiterung des Wortschatzes, zum anderen zum Erwerb beispielsweise von Komparation und Derivation beiträgt.

Allgemein hat es sich bei der Gestaltung der Gruppenstruktur bewährt, die Fördergruppen ‘bunt’ zu mischen: es sollte wenn möglich ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis bestehen, da Kinder diesen Alters oft noch Hemmungen haben, mit dem anderen Geschlecht zu spielen oder zusammenzuarbeiten. Die Jungen sind für die Mädchen oft zu laut und zu frech, während die Mädchen für die Jungs langweilig und ‘doof’ sind – was gerade bei Gruppenspielen und Partnerarbeit zu großen Schwierigkeiten führen kann. Da es ja in der Gruppe darum geht, alle Kinder gleichermaßen zu motivieren und zu beteiligen, ist es von Vorteil, ungefähr gleich viele Jungen und Mädchen in eine

Gruppe zu integrieren. Die bestehende Möglichkeit, nach Geschlechtern getrennte Gruppen zu bilden, wurde bislang noch nicht ausprobiert. Sie erscheint jedoch nicht sinnvoll, da durch gemischte Gruppen beispielsweise in Erzählkreisen breitere Themenspektren ermöglicht werden.

Des Weiteren hat die Erfahrung aus zwei Jahren Sprachförderung ergeben, dass es ebenfalls Vorteile bringt, wenn die Kinder nicht aus einer Schulklasse stammen, sondern sich vom täglichen Unterricht noch nicht kennen. Sicherlich ist es organisatorisch gesehen einfacher, die Kinder klassenweise in den Fördergruppen unterzubringen, da somit auch nur jeweils ein Klassenlehrer Ansprechpartner wäre. Es hat sich aber als durchaus sinnvoll erwiesen, dass die Kinder, wenn sie sich nicht bereits vorher gut kennen, gezwungen sind, sich zu öffnen und mögliche Ängste gegenüber fremden Kinder zu überwinden, was sowohl ihr Selbstbewusstsein fördert als auch Hemmungen beim Sprechen entgegenwirkt.

Ein weiterer Aspekt, der bei der ‘bunten’ Zusammenstellung der Gruppen berücksichtigt werden sollte, betrifft die Vielfältigkeit der Nationalitäten innerhalb einer Gruppe. Die Vorteile davon sind offensichtlich: je weniger Kinder mit der gleichen Muttersprache zusammen eine Fördergruppe besuchen, desto größer ist die Notwendigkeit des Deutschsprechens und desto geringer die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder auch im Deutschkurs untereinander in der Muttersprache interagieren. Der Fall Alind hat verdeutlicht, dass er, ungeachtet der Tatsache, dass sein Mitschüler Hari die gleiche Muttersprache spricht wie er, dennoch ausschließlich auf Deutsch kommuniziert. In seiner Gruppe 2 treffen sieben verschiedene Muttersprachen aufeinander, weswegen alle Kinder notwendigerweise die deutsche Sprache wählen, um sich zu verständigen, was ihren allgemeinen Fortschritten im L2-Erwerb natürlich zugute kommt. Dahingegen zeigt sich in der ethnisch fast homogenen Gruppe 1, der Gruppe von Ayla und Sibel, ein antagonistisches Bild: Bei vier türkischen Kindern und einem japanischen Kind ist die Notwendigkeit, Deutsch zu sprechen, für die Kinder vergleichsweise gering, weswegen immer wieder durch die Muttersprache kommuniziert wird und die L2 vernachlässigt wird. Das japanische Kind fühlte sich zudem oft sprachlich ausgegrenzt.

Für die allgemeine Gestaltung des Förderkurses und der Gruppen ist es auch unabdingbar, die Eltern der teilnehmenden Kinder vorab etwa im Rahmen eines Elternabends ausreichend zu informieren: Die Eltern müssen die Angst davor verlieren, dass die Kinder ihre muttersprachlichen Kompetenzen zugunsten der L2 einbüßen. Des Weiteren muss deutlich werden, dass die Kinder im alltäglichen regulären Schulunterricht aus zeitlichen und organisatorischen

Gründen nicht individuell sprachlich gefördert werden können. Die Notwendigkeit des zusätzlichen Förderangebots und der regelmäßigen und langfristigen Teilnahme muss explizit deutlich gemacht werden. Die Eltern gehen ansonsten davon aus, dass das zu fördernde Kind bereits nach wenigen Wochen den Deutschkurs nicht mehr besuchen muss und bieten dem Kind Freizeitangebote, die es davon abhalten, regelmäßig am Förderkurs teilzunehmen.

Auch die grundsätzliche Struktur des Förderkurses und die Idee des spielerischen Lernens sollte den Eltern erläutert werden. In Gruppe 1 hat eine Aufklärung in diesem Umfang nicht stattgefunden, weswegen oft von Seiten der Eltern die Forderung nach Lehrbüchern und Vokabelheften oder nach einer Art Hausaufgabenbetreuung laut wurde. Zwei der fünf Kinder stellten bis zum Ende der Förderung häufig die Frage, warum sie überhaupt Deutsch lernen müssen – schließlich kommen sie doch auch mit ihrer Muttersprache in ihrem sozialen Umfeld gut zurecht. Natürlich soll es Ziel der Förderung sein, den Kindern ihre Erwerbsaufgabe auch vor diesem Hintergrund zu erklären und den Sinn des L2-Erwerbs deutlich zu machen. Die Mithilfe der Eltern ist dabei von immenser Wichtigkeit, denn wenn der L2-Erwerb nicht vom sozialen Umfeld unterstützt und zumindest als wichtig erachtet wird, werden die Kinder auf lange Sicht hin keine Motivation entwickeln, sich mit der L2 zu beschäftigen.

Die Eltern der Kinder aus Gruppe 2 hatten dahingegen die Gelegenheit, sich durch einen Informationsabend genau über Sinn, Zweck und Durchführung der Förderung zu informieren und offene Fragen bereits im Vorfeld zu beantworten. Forderungen wie in Gruppe 1 wurden daher nicht gestellt und die Kinder besuchten konsequenter den Deutschkurs. Bei Alind konnte beobachtet werden, dass seine Mutter, die zu Beginn der Förderung ausschließlich Bosnisch mit ihrem Kind sprach, gegen Ende des Schuljahres zunehmend das Deutsche für die Interaktion mit ihrem Sohn wählte – eine Unterstützung, die natürlich absolut von Vorteil und unbedingt wünschenswert ist. Zwar kann nicht grundsätzlich erwartet werden, dass die Eltern ihren Kindern den benötigten Input anbieten können, insbesondere dann, wenn sie selbst die Zielsprache nur in Grundzügen beherrschen. Die Eltern können aber, etwa durch eigene Bemühungen die L2 zu erwerben oder durch eine positive Grundeinstellung zur Mehrsprachigkeit, ausgezeichnete Vorbilder und Modelle für ihre Kinder sein. Eine gute Kooperation mit den Eltern ist daher für eine erfolgreiche Sprachförderung notwendig (Tracy 2002, S. 14). Ohne eine genaue Aufklärung der Eltern ist eine derartige Unterstützung jedoch nicht realistisch.

Eine große Aufgabe innerhalb der Fördergruppe ist es, die nötige Disziplin bei den Kindern zu erzeugen. Da die Förderkräfte meist keine ausgebildeten Pädagogen sind, ist es oft schwierig, von Anfang an eine ‘gesunde’, also konzentrierte, aber gleichzeitig entspannte und ruhige Unterrichtsatmosphäre zu schaffen, bei der sowohl schüchterne, introvertierte, als auch lebhaft, extrovertierte Kinder gleichermaßen integriert werden. Dazu ist es sehr hilfreich, wenn die Klassenlehrer vor Beginn der Förderung die Förderkräfte über die in den einzelnen Klassen eingeführten Regeln und auch über eine etwaige Schulordnung informieren. Die Kinder beginnen schnell damit, ihre Grenzen auszuloten und ihre Position innerhalb der Gruppe zu konstituieren und durchzusetzen. Haben die Kinder erst einmal bestimmte Grenzen überschritten, ist es schwer, im Nachhinein korrigierend einzugreifen. Deswegen sind klare Regeln in allen Bereichen von Anfang an unbedingt einzuführen, die im Idealfall aus dem täglichen Schulunterricht aufgegriffen werden sollen. Damit wird auch meistens die Problematik umgangen, dass, gerade wenn der Deutschkurs nachmittags außerhalb des Schulunterrichts stattfindet, die Förderkräfte oft nicht als Lehrer, sondern vielmehr ausschließlich als eine Art Vertrauensperson oder Spielkamerad angesehen werden. Zwar soll die Sprachförderung ihrer Grundidee nach nicht den Mustern eines institutionalisierten Schulunterrichts folgen, dennoch sind Respekt und Disziplin nicht vollständig aus dem Förderunterricht zu verbannen. Insofern sollte die Förderkraft idealerweise zu gleichen Teilen als Lehrer und als Spielkamerad von den Kindern akzeptiert werden.

Die Entscheidung, zu welcher Zeit der Deutschkurs stattfindet, sollte in erster Linie den Schulen überlassen werden, da die Förderung eventuelle Angebote wie beispielsweise Hausaufgabenbetreuung oder Leseinseln nicht tangieren sollte. Den Deutschkurs im Anschluss an den täglichen Unterricht stattfinden zu lassen, hätte den Vorteil, dass die Kinder bezüglich ihrer mentalen Einstellung die Sprachförderung eher als Schulunterricht aufnehmen, was eventuell die Konzentration und Disziplin der Kinder verbessern würde. Hier muss von den Klassenlehrern abgewogen werden, ob eine Verlängerung des täglichen Stundenplan-Pensums ohne Pause die Kinder über Gebühr belastet. Von der organisatorischen Seite her ist davon auszugehen, dass die Kinder regelmäßiger erscheinen würden, da ein nachmittäglicher Zusatz-Termin oft nicht mit der gleichen Ernsthaftigkeit und Konzentration wie der tägliche Unterricht wahrgenommen wird. Allerdings ist zu bedenken, dass sich das Konzept der Sprachförderung vom regulären Unterricht unterscheiden sollte, da der Schwerpunkt auf Interaktion und spielerischem Spracherwerb liegt. Die Kinder sollen die sprachlichen Äußerungen und die Interaktion in sozial relevanten, also

möglichst authentischen Situationen erleben, weswegen eine Loslösung vom Schulunterrichtskontext sich auch positiv auf die Sprachförderung auswirken kann (Tracy 2003, S. 27). Findet die Förderung nachmittags statt, ist die Einstellung der Kinder eine andere: der Förderkurs wird eher als zusätzliches freiwilliges Angebot wahrgenommen. Beide Varianten bieten daher Vor- und Nachteile, weshalb zugunsten der besseren Organisation für die Förderkräfte und die Schule entschieden werden muss.

Der Förderkurs als solcher sollte immer klar strukturiert sein. Dabei haben sich feste Rituale sehr bewährt, beispielsweise ein Stuhlkreis, der regelmäßig den Deutschkurs eröffnet. Die Kinder finden sich dadurch automatisch in eine Konzentrationsphase ein.

Bei allen unterschiedlichen Bereichen der Sprachförderung – Wortschatz, Syntax, Kommunikationsmuster etc. – muss darauf geachtet werden, dass den Kindern die entsprechenden Strukturen indirekt deutlich gemacht werden. Es ist weniger sinnvoll, bestimmte Muster wie Vokabeln auswendig zu lernen, vielmehr sollen die Kinder ihr individuelles Wissen über die L2 ausweiten. Das Förderprojekt erhebt nicht den Anspruch eines üblichen Lehr- oder Übungsprogramms. Durch interaktive Gesprächs- und Spielsituationen wird den Kindern die Information angeboten, die benötigt wird, um den Spracherwerbsprozess und den damit verbundenen sprachlichen Kenntniserwerb zu meistern.

Fördermaßnahmen müssen das kindliche Gehirn dazu herausfordern, immer wieder neue Erwerbsprobleme zu entdecken und die entsprechenden Strukturen der Zielsprache aufzuspüren. (Tracy 2003, S. 9)

Die Sprachförderung soll den Bedingungen des L1-Erwerbs folgen: der natürliche Spracherwerbsprozess des Kindes wird simuliert und die Rahmenbedingungen für den L2-Erwerb werden dementsprechend angeglichen. Lehrbücher oder institutionelle Lernersituationen sind dafür ungeeignet, vielmehr soll die Tatsache, dass die Kinder noch relativ jung sind, genutzt werden: In der frühen Kindheit ist das menschliche Gehirn darauf programmiert, sprachliche Strukturmuster zu erkennen und darüber hinaus Regeln zu bilden (Tracy 2003, S. 5).

Ein weiterer Aspekt, die Sprachförderung losgelöst von klassischen Lernsituationen zu gestalten, ist in der Motivation der Kinder zu finden. Der interaktive Kontext der Sprachförderung weckt bei Kindern viel eher das Interesse an der L2, sie setzen sich automatisch damit auseinander, während das schulische Lernen eine extrinsische Motivation erfordert.

Es ist effektiv, den zielsprachlichen Input den zu fördernden Bereichen jeweils anzupassen und entsprechend reichhaltig anzubieten und etwa Sprachspiele und Erzählkreise thematisch an die Förderung anzulehnen. Es müssen diejenigen Informationen spielerisch verpackt bereit stehen, die das kindliche Gehirn benötigt, um den Spracherwerbsprozess erfolgreich zu durchlaufen. Anhand von Sprachstandserhebungen können weiterführend individuelle Förderschwerpunkte differenziert werden.

Prinzipiell sollte mit Korrekturen bezüglich eventueller Fehler der Kinder – unabhängig von ihren jeweiligen Leistungen und sprachlichen Kompetenzen – von Seiten der Förderkraft behutsam umgegangen werden.

Beim frühen L2-Erwerb ist explizite Korrektur nicht nur demotivierend: Sie ist überflüssig. Wichtiger ist es, kindliche Äußerungen modellierend und expandierend aufzugreifen und das Gespräch inhaltlich voranzubringen. (Tracy 2003, S. 12)

Nicht korrekt produzierte Sätze oder Wörter sollten nicht einfach verbessert werden, sondern durch Wiederholung in der korrekten Form den Kindern wiederum als Input angeboten werden, denn Kinder werden durch ständiges Verbessern und Korrigieren ihrer Aussagen unnötig verunsichert und in ihrer Sprechfreudigkeit gehemmt. Im Verlauf der Sprachförderung ist zudem aufgefallen, dass gerade fortgeschrittene Kinder mit wachsendem Selbstbewusstsein vor dem Hintergrund ihrer eigenen sprachlichen Kompetenz dazu neigen, schwächere Kinder zu verbessern – leider oft nicht ohne dabei verletzend zu werden. Sprachlich kompetentere Kinder wissen sich in einer überlegenen Position gegenüber schwächeren Kindern und nutzen diese gerne aus. Da Kindern in diesem Alter oft noch die Sensibilität im Umgang mit Schwächen von anderen fehlt, sollte darauf geachtet werden, dass derartige Korrekturen ins rechte Licht gerückt werden, etwa durch Relativierung der jeweiligen Korrektur. Es darf für die schwächeren Kinder nicht der Eindruck entstehen, dass sie aufgrund ihrer sprachlichen Defizite ausgegrenzt oder belächelt werden. Daher ist es sinnvoll, den Verbesserungsvorschlag eines Kindes zwar anzunehmen, aber zum Beispiel darauf hinzuweisen, dass alle Kinder in der Gruppe noch fehlerhafte Äußerungen produzieren. So wird vermieden, dass das betroffene Kind sich für seine Fehler zu schämen beginnt und möglicherweise seine Sprechfreudigkeit einbüßt.

Lerner können bereits mit sehr elementaren grammatischen und lexikalischen Mitteln kommunizieren [...]; diese Fähigkeit muss man bewahren und nicht durch kommunikativ überflüssige Korrekturen beschneiden. (Tracy 2002, S. 15)

Derartige Verbesserungen von Seiten der Kinder sind jedoch gleichermaßen hilfreich für den gemeinsamen Spracherwerbsprozess innerhalb der Gruppe, da das Bewusstsein für Fehler und mögliche Lösungen der Kinder im Allgemeinen geschärft wird. Die Kinder können aus den Fehlern der anderen selbst Regeln herleiten und ihr sprachliches Wissen dementsprechend präzisieren.

Im Rahmen des Förderunterrichts ist es sinnvoll, Sprache immer wieder zu thematisieren. Dabei sollte den Kindern das Gefühl vermittelt werden, dass eine bereits vorhandene L1-Kompetenz sehr wichtig und im positiven Sinne außergewöhnlich ist. Kinder müssen erkennen, dass Mehrsprachigkeit ein Gewinn für sie ist und keineswegs bedeutet, die Muttersprache aufzugeben. Dadurch erfahren die Kinder nicht nur Zuspruch in Bezug auf ihre Erwerbsleistungen, sondern es bieten sich gleichzeitig auch Möglichkeiten, das metasprachliche Bewusstsein der Kinder zu schärfen (Tracy 2003, S. 27).

Unter der Berücksichtigung der angeführten Aspekte lässt sich das ‘Erfolgsrezept’ der Sprachförderung auf einen Leitgedanken reduzieren: Eine erfolgreiche Förderung von Kindern im frühen L2-Erwerbsprozess ist dann möglich, wenn konstant Immersionssituationen geschaffen werden, aus denen die Kinder selbst die benötigten Informationen zur Vervollständigung ihres impliziten sprachlichen Wissens extrahieren können – sowohl für die L2, als auch für die L1.

4. Das „Sprachprojekt Grundschule“ im Integrationskontext

Eine Sprache zu kennen, heißt Wissen über ihre Wörter und Wissen über ihre Grammatik zu haben. Über diese Wissensbasis erschließt sich uns die Welt; darauf bauen soziales und kulturelles Wissen auf. (Penner 2003, S. 3)

Am Beispiel des „Sprachprojekt Grundschule“ konnte gezeigt werden, wie eine erfolgreiche Sprachförderung strukturiert werden kann, um Kinder im Spracherwerbsprozess einer zusätzlichen Sprache zur Muttersprache unterstützend zu begleiten. Betrachtet man die Ergebnisse der Analyse vor dem Hintergrund der theoretischen Erkenntnisse zum L1- und L2-Erwerb, so lässt sich erneut feststellen, dass der Mensch, vor allem in jungen Jahren, über faszinierende Fähigkeiten verfügt: In kurzer Zeit ist er in der Lage, komplexe Systeme wie unterschiedliche Sprachsysteme zu adaptieren und anzuwenden. Während der Bereich des monolingualen Erstspracherwerbs in den vergangenen Jahrzehnten umfassend erforscht worden ist, steckt die Erforschung des frühen sukzessiven Zweitspracherwerbs hingegen derzeit noch in den Kinderschuhen. Zahlreiche unzureichend erforschte Grauzonen werfen bislang nicht zu beantwortende Fragen auf. Die im Kontext des „Sprachprojekts

Grundschule“ durchgeführte Analyse zur sprachlichen Entwicklung dreier Kinder soll dazu beitragen, das Puzzle dieses Phänomens zu vervollständigen und mit den daran gekoppelten Konzepten und Vorschlägen zur Sprachförderung einen Beitrag zur Integrationsproblematik zu leisten.

Mit Blick auf die bereits angesprochenen gesellschaftlichen Schwierigkeiten bei der Integration von Migranten, die im Zuge der Globalisierung sicher nicht geringer werden, kann nur betont werden, dass eine Hilfestellung zur Integration auch durch wenige unterstützende Gesten erreicht werden kann. Das „Sprachprojekt Grundschule“ ist nur ein Beispiel von vielen Initiativen, die bereits beachtliche Erfolge zu verbuchen haben. Sicherlich leistet die Sprachförderung von Migrantenkindern nur einen kleinen Beitrag zu einem ganzheitlichen Integrationsprozess, der jedoch als ein Schritt auf dem richtigen Weg nicht zu unterschätzen ist: Je weniger Sprachprobleme Kinder bei Eintritt in den Kindergarten oder in die Schule haben, desto größer sind ihre Erfolge und die Möglichkeiten, sich in Kindergartengruppen und Schulklassen einzufügen. Je früher die Integration beginnt, desto weniger Schwierigkeiten entstehen im weiteren Entwicklungsverlauf der heranwachsenden Generationen. Integration erfordert die Mitwirkung aller Beteiligten und kann nicht von den zu integrierenden Personen allein vollzogen werden.

Obwohl bundesweit Einsicht darüber herrscht, dass in den angesprochenen Bereichen Handlungsbedarf besteht, sind die zur Verfügung gestellten finanziellen Mittel leider zu gering. Es wäre wünschenswert, die bislang auf ein Jahr beschränkte Sprachförderung des „Sprachprojekts Grundschule“ auf die vollständige Grundschulzeit auszudehnen. Nach der Veröffentlichung des PISA-Bundesländervergleichs besteht jedoch die Hoffnung, dass die Brisanz der Thematik langfristig eventuell ein politisches Umdenken auslöst und bildungspolitische Konsequenzen gezogen werden, so dass Projekte wie das hier vorgestellte in der Umsetzung ihrer Ideen freier und uneingeschränkter agieren können.

5. Transkriptionskonventionen

- * kurze Pause (bis max. ½ Sekunde)
- ** etwas längere Pause (bis max. 1 Sekunde)
- / Wortabbruch
- : auffällige Dehnung
- :: sehr lange Dehnung
- „ auffällige Betonung

=	Elision eines oder mehrerer Laute
↓	fallende Intonation
↑	steigende Intonation
–	schwebende Intonation
↑↑	Echofrage
→und da←	schneller (relativ zum Kontext)
←und da→	langsamer (relativ zum Kontext)
>und da<	leiser (relativ zum Kontext)
<und da>	lauter (relativ zum Kontext)
+	unmittelbarer Anschluss
freund	simultane Äußerungen stehen übereinander, Anfang und Ende
der der so	werden auf den jeweiligen Textzeilen markiert
(... ...)	unverständliche Sequenz (drei Punkte = Silbe)
(...2, 5)	unverständliche längere Sequenz mit Angabe der Dauer
LACHEN	Wiedergabe nichtmorphemisierter Äußerung auf der Sprecherzeile in Großbuchstaben
QUIETSCHEN	nicht kommunikatives (akustisches) Ereignis in der Gesprächssituation auf der Kommentarzeile
IRONISCH	Kommentar zur Äußerung auf der Kommentarzeile
[...]	Auslassung im Transkript

(Institut für Deutsche Sprache 2001, S. 18)

6. Literatur

- Bischoff, Susanne/Anton, Ulrich (1997): Das Phänomen der Faszination von Actionserien im Kinderfernsehen. In: Czaja, Dieter (Hg.): Kinder brauchen Helden – Power Rangers & Co. unter der Lupe. München, S. 21-129.
- Brinker, Klaus/Sager, Sven (1996): Linguistische Gesprächsanalyse – Eine Einführung. Berlin.
- Clahsen, Harald (1985): Profiling second language development: a procedure for assessing L2 proficiency. In: Hyltenstam, Kenneth/Pienemann, Manfred (Hg.): Modelling and assessing second language acquisition. Clevedon, S. 283-331.
- Dittmann, Jürgen (2002): Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen. München.

- Duden (1998) = Dudenredaktion (1998) (Hg.): Duden. Bd. 4: Die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Bearb. v. Peter Eisenberg. 6., neu bearb. Aufl. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.
- Grieffhaber, Wilhelm (2005): Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-Pragmatische Fundierung der Profilanalyse. Internet: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf> (Stand: Mai 2009).
- Göksel, Asli/Kerslake, Celia (2005): Turkish: A comprehensive grammar. London u.a.
- Götz, Manfred (1982): Das Türkkeitürkische. Eine grammatische Skizze. In: Birkenfeld, Helmut (Hg.): Gastarbeiterkinder aus der Türkei: zwischen Eingliederung und Rückkehr. München, S. 97-111.
- Hausendorf Heiko/Quasthoff, Uta M. (1996): Sprachentwicklung und Interaktion – Linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Opladen.
- Institut für Deutsche Sprache (2001): Transkriptionsrichtlinien für die Eingabe in DIDA. Internet: www.ids-mannheim.de/prag/dida/dida-trl.pdf (Stand: Mai 2009).
- Kauschke, Christina (1999): Früher Wortschatzerwerb im Deutschen: Eine empirische Studie zum Entwicklungsverlauf und zur Komposition des kindlichen Lexikons. In: Meibauer, Jörg/Rothweiler, Monika (Hg.) (1999): Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen/Basel, S. 128-157.
- Keim, Inken (2005): Von der Forschung zur Praxis: Vom Projekt „Kommunikation in Migrantenkindergruppen“ zu „Förderprogrammen für Migrantenkinder“. Ms. (unveröff.).
- Klann-Delius, Gisela (1999): Spracherwerb. Weimar.
- König, Werner (1998): dtv-Atlas Deutsche Sprache. München.
- Kübler, Hans-Dieter/Swoboda, Wolfgang H. (1998): Wenn die Kleinen fernsehen – Forschungsprojekt über die Bedeutung des Fernsehens in der Lebenswelt von Vorschulkindern. (= Schriftenreihe der Landesmedienanstalten 7). Berlin.
- Labov, William (1972): Sociolinguistic patterns. (= Conduct and communication 4). Philadelphia.
- Meisel, Jürgen/Clahsen, Harald/Pienemann, Manfred (1979): On determining developmental stages in natural second language acquisition. In: Wuppertaler Arbeitspapiere zur Sprachwissenschaft 2, S. 1-53.
- Montanari, Elke (2002): Mit zwei Sprachen groß werden – Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule. München.
- Penner, Zvi (2003): Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern. Berg.
- Postman, Neil (2002): Wir amüsieren uns zu Tode: Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie. Frankfurt a.M.

- Quasthoff, Uta M. (1983): Kindliches Erzählen. Zum Zusammenhang von erzählendem Diskursmuster und Zuhöreraktivitäten. In: Boueke, Dietrich/Klein, Wolfgang: Untersuchungen zur Dialogfähigkeit von Kindern. (= Tübinger Beiträge zur Linguistik 168). Tübingen, S. 47-75.
- Siebert-Ott, Gesa Maren (2001): Frühe Mehrsprachigkeit: Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten. Tübingen.
- Spanhel, Dieter (1990): Jugendliche vor dem Bildschirm – Neueste Forschungsergebnisse über die Nutzung der Videofilme, Telespiele und Homecomputer durch Jugendliche. Weinheim.
- Theunert, Helga/Pescher, Renate/Best, Petra/Schorb, Bernd (1992): Zwischen Vergnügen und Angst – Fernsehen im Alltag von Kindern. Eine Untersuchung zur Wahrnehmung und Verarbeitung von Fernsehinhalten durch Kinder aus unterschiedlichen soziokulturellen Milieus in Hamburg. Berlin.
- Tracy, Rosemarie (2002): Themenschwerpunkt „Spracherwerb“. Deutsch als Erstsprache: Was wissen wir über die wichtigsten Meilensteine des Erwerbs? Informationsbroschüre 1 der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit. Mannheim.
- Tracy, Rosemarie (2003): Sprachliche Frühförderung. Konzeptuelle Grundlagen eines Programms zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter. Informationsbroschüre der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit. Mannheim.
- Wagner, Klaus R./Steinsträter, Christiane (1989): Individuelle Profile beim Erzähl-erwerb. In: Ehlich, Konrad/Wagner, Klaus R. (Hg.): Erzähl-Erwerb (= Arbeiten zur Sprachanalyse 8). Bern/Frankfurt a.M./New York/Paris, S. 46-62.
- Wende, Waltraud (1997): Die bunte Welt der vielen Bilder. Fernsehen und Fernsehwerbung – Kinder und Kinderfernsehen. In: Helmes, Günter/Stötzel, Dirk (Hg.): Kindermedien – Medienkinder: ästhetische, pädagogische und ökonomische Aspekte der Jugendkultur. Siegen, S. 295-311.
- Yakut, Atila (2003): Linguistik der Familie und Zweisprachigkeit. Frankfurt a.M.

Kerstin Mehler

**Zur grammatischen und kommunikativen Kompetenz
von Kindern mit Migrationshintergrund:
Untersuchungen im Rahmen des „Sprachprojekts
Grundschule“ in Mannheim**

Inhalt

1.	Ausgangsfragen und Zielsetzung.....	104
2.	Untersuchungen zur grammatischen Kompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund	107
2.1	Ziel der Untersuchung	107
2.2	Datenerhebung.....	108
2.3	Erstellung von Transkripten/Dokumentation.....	109
2.4	Zur Analyse des Materials: Sprachstandserhebung	110
2.4.1	<i>eine blaue eis hab isch geesst</i> : Porträt „Merve“	111
2.4.1.1	Semantisch-lexikalische Ebene: Wortschatzbeschreibung	112
2.4.1.2	Morphosyntaktische Ebene: Fehlerbeschreibung und -klassifikation	116
2.4.1.2.1	Definiten und indefiniten Artikel	116
2.4.1.2.2	Pluralbildung.....	120
2.4.1.2.3	Verbflexion/Perfektbildung.....	121
2.4.1.2.4	Adjektivflexion	123
2.4.1.2.5	Kasusmarkierung.....	124
2.4.1.2.6	Komplexe Strukturen: Wortstellung/Satzklammer.....	125
2.5	Evaluation der Ergebnisse	128
3.	Zum Begriff der sprachlichen Varietät.....	130
3.1	‘Ghettodeutsch’ bei jugendlichen Migranten und Migrantinnen in Mannheim	132
3.2	Zusammenfassung	135
4.	Untersuchungen zur kommunikativen Kompetenz bei Kindern mit Migrationshintergrund	136
4.1	Zum Untersuchungsgegenstand.....	136
4.2	Ziel der Untersuchung	137
4.3	Erstellung von Transkripten/Dokumentation.....	139

4.4	Die Gruppe und ihre Lebenswelt	139
4.5	Bezugspunkte der Gruppe: sprachliche und nicht-sprachliche Gemeinsamkeiten	140
4.5.1	<i>isch bin voll die gangsta</i> : Faruk und Tarek	144
4.5.1.1	Faruk	144
4.5.1.2	Tarek	145
4.5.1.3	Gemeinsamkeiten und Unterschiede	146
4.5.2	Zusammenfassung	147
4.6	<i>isch schwö:r deiner mutter * ey</i> : Die Verwendung von 'Ghettodeutsch' bei Migrantenkindern	148
4.7	<i>isch hab ein coole computer</i> : Weitere sprachliche Gemeinsamkeiten	155
4.7.1	Zusammenfassung	157
4.7.2	Probleme der Zuordnung: Ausgleich sprachlicher Defizite oder funktionale Verwendung?	158
4.8	Auswirkungen der Ergebnisse auf Sprachstandserhebungen in der Grundschule	161
4.9	Zusammenfassung und Ausblick	163
5.	Abschließende Bemerkungen zur Sprachförderung in der Grundschule	165
6.	Transkriptionskonventionen	167
7.	Literatur	167

1. Ausgangsfragen und Zielsetzung

Von November 2003 bis Ende Juli 2005 habe ich als Sprachförderkraft an einer Mannheimer Grundschule zwei Schuljahre lang jeweils eine Gruppe mit Erstklässlern unterschiedlicher Nationalität betreut. Zusätzlich leiteten im Schuljahr 2003/2004 die Studentinnen Maren Krempin, Emran Sirim und Edina Mescic je eine Gruppe an dieser Schule, und im darauf folgenden Jahr Maren Krempin, Anna Reimann und Shasta Johannsen. Ebenso unterschiedlich wie die Motive und Dauer des Aufenthalts in Deutschland waren die Sprachkenntnisse der Kinder in Deutsch. Die Schülerinnen und Schüler kamen mit verschiedenen Lerngewohnheiten und Unterrichtserfahrungen zusammen. Die Verteilung der Nationalitäten meiner Gruppen wird in der folgenden Tabelle dargestellt:

Nationalität	Gruppe 1: (Schuljahr 2003/2004)	Gruppe 2: (Schuljahr 2004/2005)
Türkisch	4	5
Italienisch		1
Jugoslawisch	1	
Vietnamesisch		1

Tab. 1: Verteilung der Nationalitäten auf die Fördergruppen

Tonaufnahmen, die ich während des Unterrichts in diesem Zeitraum gemacht habe, sollten zunächst hauptsächlich den Sprachstand der Kinder und dessen (positive) Entwicklung dokumentieren. Die Aufnahmen bieten eine Fülle an aufschlussreichen, sprachlichen Daten spontaner, mündlicher Kommunikation. Sie lieferten eine breite Basis, die schließlich zur Idee für die vorliegenden Untersuchungen führte.¹ Die Auswertung der Tonaufnahmen wird, im Hinblick auf zwei unterschiedliche Gesichtspunkte, das Kernstück der vorliegenden Ausführungen bilden.² Das Ziel besteht darin, einen Beitrag zur Beschreibung der grammatischen und lexikalischen sowie der kommunikativen Kompetenz ausgewählter Kinder, die an dem Förderprojekt teilgenommen haben, zu leisten. Im Zentrum des Interesses stehen, zunächst allgemein formuliert,

- die mündliche Sprachfertigkeit im Hinblick auf Grammatik und Wortschatz unter Berücksichtigung des Zweitspracherwerbs
⇒ Grammatische und lexikalische Kompetenz
- der kreativ-spielerische Umgang mit Sprache, vor allem in Bezug auf sprachliche Variation
⇒ Kommunikative Kompetenz

Die Untersuchung der sprachlichen Daten schließt demnach zum einen eine funktionale, systembezogene Betrachtung (semantisch-lexikalische und morphosyntaktische Ebene), zum anderen eine handlungsorientierte Betrachtung (pragmatisch-kommunikative Ebene) von Sprache ein. Die Idee, zwei unterschiedliche Betrachtungsweisen miteinander zu verbinden, gründet sich auf die Tatsache, dass Kommunikation sich nicht allein auf die Ausbildung grammatischer Kompetenz beschränken kann, sondern die Ausbildung einer kommunikativen Kompetenz mit einschließt. Es ist nicht nur wichtig, zu wissen,

¹ Es handelt sich dabei um eine gekürzte Fassung meiner Master-Arbeit.

² Die Namen der Kinder wurden geändert.

wie Sätze produziert werden, die semantisch und syntaktisch sinnvoll und akzeptabel sind. Sprache muss immer auch an einen bestimmten Kontext angepasst werden, beispielsweise an eine Intention oder einen Gesprächspartner.

Tendenziell sollen – was einen mehr oder weniger konstanten Entwicklungsverlauf sowie das kindliche Kommunikationsverhalten betrifft – keine allgemein gültigen Aussagen getroffen werden. Da das Erkenntnisinteresse nicht vorrangig auf der theoretischen Ebene liegt, wird nicht versucht, Theorien zum Spracherwerb zu bestätigen oder zu widerlegen. Im Fokus steht eine Analyse der sprachlichen Daten, die deskriptiv angelegt ist, und die die Persönlichkeit und Individualität der ausgewählten Kinder berücksichtigen möchte:

Eine Charakterisierung der Sprache der in Deutschland lebenden ausländischen Kinder ist schwierig, weil es *das* ausländische Kind nicht gibt. (Mertens 1996, S. 42)

Natürlich erfolgt die Untersuchung zwangsläufig unter bestimmten theoretischen Annahmen, die im Vorfeld diskutiert wurden. Deutlich werden soll vor allem die Notwendigkeit einer sprachlichen (Früh-)Förderung, resultierend aus der Erfahrung, dass bereits wenige zusätzliche Stunden intensiver Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache mit einer positiven Entwicklung der Kinder einhergehen. Diese positive Entwicklung betrifft nicht nur die sprachliche Ausdrucksfähigkeit, sondern auch die Persönlichkeit und das Sozialverhalten der Kinder.

Der erste **empirische** Teil umfasst eine Untersuchung der sprachlichen Kompetenz einer Schülerin im Hinblick auf Wortschatz und Grammatik (grammatische und lexikalische Kompetenz) auf der Basis von transkribierten Gesprächsausschnitten.

Der darauf folgende **theoretische Teil** befasst sich mit dem Phänomen der sprachlichen Variation und trägt der Tatsache Rechnung, dass die gesprochene Sprache im deutschen Sprachraum gegenüber den Normen geschriebener Sprache oft starke Unterschiede aufweist. Eine Varietät des Deutschen, die im Rahmen eines mehrjährigen ethnografisch-soziolinguistisch orientierten Projekts zum Sprach- und Kommunikationsverhalten von Migranten der 2. und 3. Generation in Mannheim am Institut für Deutsche Sprache untersucht wird, ist das so genannte ‘Ghettodeutsch’, das sich unter jugendlichen Sprechern unterschiedlicher Nationalität herausgebildet hat. Die Charakteristika dieser Varietät werden kurz vorgestellt.

Ein weiterer **empirische Teil** umfasst Untersuchungen zum Gebrauch sprachlicher Variation bei Kindern mit Migrationshintergrund. Die Ergebnisse, die

in den theoretischen Kapiteln bezüglich jugendlicher Sprecher festgehalten wurden, dienen dabei als Vergleichsbasis. Es soll der Nachweis erbracht werden, dass ‘Ghettodeutsch’ nicht nur von Jugendlichen, sondern bereits von Kindern im Grundschulalter gesprochen und bewusst eingesetzt wird. Da das ‘Ghettodeutsch’ grammatische und lexikalische Besonderheiten aufweist und die Schüler über unzureichende Deutschkenntnisse verfügen, werden mögliche Probleme der Zuordnung anhand von Transkriptausschnitten diskutiert. Ein weiterer Fokus liegt auf den Auswirkungen, die das Vorhandensein von sprachlicher Variation auf die Durchführung und Auswertung von Sprachstandserhebungen in der Grundschule haben könnte.

Abschließend und zusammenfassend wird noch einmal die Wichtigkeit der sprachlichen Förderung von Migrantenkindern betont und bisherige Erfolge werden unterstrichen. Gleichzeitig wird auszugsweise auf mögliche Probleme bei der Durchführung hingewiesen.

2. Untersuchungen zur grammatischen Kompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund

2.1 Ziel der Untersuchung

Sprache ist Spiegel der sozialen und persönlichen Identität eines Menschen und zugleich Teil der Kultur einer Gesellschaft. Mit dem Erwerb von Wortschatz und Syntax gelingt das Erfassen der Lebenswelt. Ein Lerner einer zweiten Sprache muss lernen, die richtige Anwendung sprachlicher Mittel in der entsprechenden Situation zu gebrauchen.

Im den folgenden Kapiteln steht eine systembezogene Betrachtung von Sprache im Mittelpunkt. Die sprachliche Analyse bezieht sich auf den Gebrauch des Wortschatzes, auf morphologische und syntaktische Charakteristika. Sie soll

- spracherwerbs- und entwicklungsorientiert sein, das heißt den Verlauf und die Phasen der Grammatikentwicklung beziehungsweise die Aufeinanderfolge bestimmter linguistischer Erscheinungsformen, die im theoretischen Teil der Arbeit behandelt wurden, berücksichtigen;
- linguistische Kriterien beachten: die beherrschten Formen sowie die Art der Abweichung erfassen;
- linguistische, aber auch (soweit möglich) soziale und psychologische Faktoren des Zweitspracherwerbs berücksichtigen;
- Ergebnisse liefern, welche Auskunft über den Entwicklungsstand des Kindes geben und Schlussfolgerungen erlauben, die die Notwendigkeit einer langfristig angelegten, intensiven Förderung des Kindes deutlich machen.

Je aktiver ein Kind selbst am Sprachlernprozess mitwirkt, desto besser sind seine Chancen, erfolgreich in der Schule mitzuarbeiten. Daher stehen auch Fragen zum allgemeinen Lernverhalten im Fokus der Erhebung:

- Fragt das Kind bei unbekannten Wörtern nach? Bittet es um Erläuterungen? Versucht es, das Gemeinte zu umschreiben, wenn ihm das passende Wort fehlt?
- Bittet es um Formulierungshilfe oder Korrektur? Kann es sprachliche Hilfe annehmen und sich Begriffe merken?

2.2 Datenerhebung

Eine Dokumentation der Kinder fand an 16 Beobachtungstagen (je zwei Schulstunden) statt. Dabei wurde jeweils der gesamte Förderunterricht – 1 ½ Stunden abzüglich 15 Minuten Pause – auditiv gespeichert. Zum Teil waren bei den Aufnahmen zwei Fördergruppen anwesend, da ich den Unterricht zeitweise gemeinsam mit Maren Krempin und ihrer Fördergruppe durchgeführt habe. Tabelle 2 gibt eine Übersicht über das vorhandene Material in zeitlicher Reihenfolge.

	Datum der Aufnahme
1	Ende 2003
2	Ende 2003
3	März 2004
4	Mai 2004
5	Juni 2004
6	Juli 2004
7	10.11.04
8	14.11.04
9	30.11.04
10	21.12.04
11	11.01.05
12	02.03.05
13	16.03.05
14	06.04.05
15	11.05.05
16	31.05.05

Tab. 2: Überblick über den Datenbestand

Die Aufnahmen wurden in mehr oder weniger unregelmäßigen Abständen gemacht, zunächst hauptsächlich um den Fortschritt der Kinder zu dokumentieren. Die Aufnahmesituation ist aufgrund der Unterrichtsform durch teilnehmende Beobachtung charakterisiert. Dabei handelt es sich um die

planvolle Beobachtung des Verhaltens von Sprachbenutzern in ihrem natürlichen Handlungsumfeld durch Beobachter, die – als Teil dieses Umfelds – aktiv am Kommunikationsgeschehen teilnehmen. (Rickheit et al. 2002, S. 34)

Die Schwierigkeit teilnehmender Beobachtung liegt darin, dass der Beobachtende einerseits einen „Kompromiss zwischen wissenschaftlicher Distanz und kumpelhafter Nähe“ zu den Beobachtenden finden muss, andererseits das kommunikative Geschehen nicht zu sehr durch seine Teilnahme beeinflussen darf (Rickheit et al. 2002, S. 34). In diesem Fall spricht man vom so genannten „Beobachterparadox“ (Labov 1972), das heißt, der Frage, welchen Einfluss die Anwesenheit des beobachtenden Dritten auf die Daten hat. Deshalb wurde im Unterricht sehr großen Wert darauf gelegt, immer wieder Situationen zu schaffen, in denen die Kinder untereinander frei, das heißt ohne Eingreifen der Förderkraft, auf Deutsch kommunizieren.

2.3 Erstellung von Transkripten/Dokumentation

Der Fragestellung des Untersuchungsgegenstandes sowie meinen sprachlichen Kompetenzen entsprechend richtet sich das Interesse lediglich auf deutschsprachige Äußerungen. Dabei kommt mir zugute, dass im Repertoire der Kinder anscheinend kein Mischcode vorhanden ist.³ Sprachmischungen kommen auch bei den türkischen Schülern kaum vor, so dass normalerweise Deutsch und Türkisch über längere Sequenzen getrennt verwendet werden. Auf die einzige Ausnahme möchte ich kurz bei der Analyse eingehen. Die dokumentierten Aufnahmen wurden vollständig abgehört und relevante Ausschnitte transkribiert. Auf eine Transkription des gesamten Tonmaterials wurde aus Zeitgründen verzichtet. Die Transkriptausschnitte sind durchgehend nummeriert. Da ein Gesprächsausschnitt immer mehrere grammatische Phänomene beinhalten kann, werden manche Beispiele zum Teil mehrmals verwendet. Zur besseren Orientierung wird der jeweils zu betrachtende Äußerungsteil fett gedruckt:

(Bsp. X): *krieg isch die nächsten blatt* ↑

(1) krieg isch **die** nächsten **blatt** ↑ (definitiver Artikel)

(2) krieg isch die **nächsten** blatt ↑ (Adjektivflexion)

³ Zu einer Definition von ‘Mischcode’ siehe Kapitel 3.2.

Die Transkripte wurden nach den Transkriptionsrichtlinien des IDS⁴ erstellt, eine Liste der verwendeten Zeichen ist im Anhang zu finden. Die Äußerungen wurden 'literarisch' transkribiert, es gelten die Regeln der Orthografie-Konventionen der deutschen Sprache. Die literarische Umschrift ermöglicht es, artikulatorische (vor allem dialektal bedingte) Besonderheiten so genau wie möglich zu erfassen, da der Einfluss der Mannheimer Stadtsprache bei einigen Kindern zu hören ist. Die Umschrift verzichtet auch bei Eigennamen, gängigen Abkürzungen und am Zeilenanfang auf die Großschreibung. Die normale Interpunktion und Trennung am Zeilenende wird ebenfalls außer Acht gelassen (Institut für Deutsche Sprache 2001, S. 3).

2.4 Zur Analyse des Materials: Sprachstandserhebung

Eine Sprachstandserhebung dient in erster Linie der möglichst detailgetreuen Einschätzung der Sprachkenntnisse des jeweiligen Sprechers. In Form einer Fehleranalyse bietet sie Einblicke in vorhandene und fehlende Kompetenzen, so dass sich ermitteln lässt, in welchen Bereichen der Sprecher förderbedürftig ist.

Die Feststellung je spezifischer Sprachstände ist als jeweilige „Momentaufnahme“ aus einem vielphasigen Aneignungsprozess aufzufassen. Sprachstandsfeststellungen sind entsprechend an verschiedenen biographischen Stationen sinnvoll und notwendig. Diese sind auf charakteristische, längere Entwicklungsfenster bei der kindlichen Sprachaneignung zu beziehen. (BMBF 2005, S. 57)

Da sich die vorliegende Analyse überwiegend auf spontansprachliche Daten bezieht, ist die Vielfalt und Menge der belegten Daten vom Zufall abhängig. Sind gewisse Formen bei einem Kind nicht belegt, kann man nicht automatisch darauf schließen, dass das Kind diese noch nicht erworben hat. Ebenso bedeutet eine bestimmte, korrekt produzierte Äußerung nicht unbedingt, dass das Kind diese Struktur in der Zielsprache Deutsch vollständig beherrscht. Die Auswahl bestimmter grammatikalischer Phänomene gründet sich auf häufiges Vorkommen innerhalb der Tonaufnahmen. Die Analyse sollte nicht als umfassend, sondern lediglich als Querschnitt verstanden werden.

Aus den Besonderheiten der türkischen Phonologie und Grammatik würden sich zwar unter Umständen bestimmte Fehlerarten ableiten und erklären lassen, die bei türkischen Lernern beim Erwerb der deutschen Sprache und deren

⁴ Über die Homepage des IDS (Abteilung Pragmatik) sind die Transkriptionsrichtlinien zugänglich unter www.ids-mannheim.de/prag/dida/dida-trl.pdf (Stand: Mai 2009).

Besonderheiten auftreten können (sog. Interferenzen). Aufgrund meiner nicht vorhandenen Türkisch-Kenntnisse muss ich jedoch auf eine Analyse im Sinne der kontrastiven Linguistik verzichten.

„Kontrastive Linguistik“, auch „Kontrastive Grammatik“, ist kurz definiert „eine vergleichende sprachwissenschaftliche Beschreibungs- und Analysemethode, bei deren möglichst detaillierten ‘Vergleichen’ das Hauptinteresse nicht auf den Gemeinsamkeiten, sondern auf den Abweichungen oder ‘Kontrasten’ zwischen den beiden – oder mehreren – verglichenen Sprachsystemen bzw. Subsystemen liegt“. (Rein 1983, S. 1)

Daher kann auch nicht ohne Weiteres beurteilt werden, ob es sich bei Abweichungen um *interlinguale* Interferenzen handelt, die durch den spezifischen Einfluss der Muttersprache auf die Zielsprache hervorgerufen werden (Keim 1984, S. 27). Festgehalten werden kann jedoch, dass Übergeneralisierungen, Regularisierungen und Simplifizierungen, wie sie in Kapitel 2.1 beschrieben wurden, durch Teile der Fremdsprache selbst, d.h. durch *intra-lingualen* Transfer, entstehen. Sie sind auch während des Erstspracherwerbs beobachtbar.

2.4.1 *eine blaue eis hab isch geesst*: Porträt „Merve“

Merve war zur Zeit der Aufnahmen 6 Jahre alt. Ihre Muttersprache ist türkisch. Geboren wurde sie in Deutschland und sie hat in Mannheim bereits den Kindergarten besucht. Merve ist ein Scheidungskind, dessen Eltern beide mit neuen Partnern zusammen leben. Sie hat vier ältere Brüder und eine kleine Schwester. Ihr bester Freund ist ein türkischer Junge, mit dem sie gemeinsam eine Klasse besucht und ebenfalls am Förderkurs – allerdings in einer anderen Gruppe – teilgenommen hat.

Merves Verhalten ist extrem jungenhaft, sie ist laut, frech und tritt sehr dominant auf. Die meiste Zeit verbringt sie mit ihrem Freund Muaz, mit dem sie ausschließlich auf Türkisch kommuniziert. Auch im Förderunterricht spricht sie andere Kinder häufig auf Türkisch an und muss immer wieder dazu ermutigt werden, deutsch zu sprechen. Merve ist das einzige Kind, bei dem in ein paar wenigen Fällen Sprachmischungen belegt sind: dabei tauchte ganz selten ein deutsches Wort in einem türkischem Satz auf.

Beim Spielen ist Merve „hart im Nehmen“, bei Auseinandersetzungen im Pausenhof oder im Klassenzimmer weiß sie sich stets auch verbal zu wehren. In ihrer Freizeit spielt Merve Basketball und interessiert sich hauptsächlich für Fernsehen und Computerspiele, was sich in ihren Aussagen und Erzählungen widerspiegelt.

Bezüglich Wortschatz und Grammatik, ist sie – vor allem im letzten Bereich – zwar förderbedürftig, hat aber im Großen und Ganzen keine Schwierigkeiten, sich zu verständigen. Angesichts der Tatsache, dass sie in Deutschland geboren wurde, existieren dennoch einige auffällige Strukturen, die mich dazu veranlassen haben, Merve für die Analyse auszuwählen.

2.4.1.1 Semantisch-lexikalische Ebene: Wortschatzbeschreibung

Merve ist beispielhaft für ein Kind, das von Geburt an scheinbar relativ wenig deutschem Input ausgesetzt war, da in ihrer Familie und in ihrem erweiterten Umfeld konsequent türkisch gesprochen wird. In Bezug auf ihre Deutsch-Kompetenz weist sie zahlreiche Besonderheiten auf, die ihr Sprachverhalten charakterisieren. Zunächst zum Wortschatz:

Es fällt auf, dass viele ihrer Äußerungen deutlich durch wertpositive Adjektive wie *cool* und *geil* geprägt sind, die sie in Verbindung mit dem Intensivpartikel *voll* gerne und oft verwendet. In Beispiel (1) weist sie auf die Tatsache hin, dass Tareks Vater einen Döner-Imbiss besitzt, in dem es ihrer Meinung nach sehr gutes Essen gibt: *tarek hat voll die coole essen*. Auch wenn Merve einen Sachverhalt im negativen Sinne betonen möchte, greift sie fast immer auf eine ad-adjektivische Gebrauchsweise von *voll* zurück: *voll hässlich*, *voll ekelhaft* etc. Die Häufung affektiver, meist im Superlativ verwendeter Adjektive drückt zumeist eine Unterscheidung zwischen Gefallen und Nicht-Gefallen aus. Auch die Verwendung von *voll* als NP-externe Intensivpartikel weist – wie in Beispiel (2) – auf die besondere Betonung eines Sachverhalts hin, in diesem Fall auf eine heftig blutende Nase.

(1) – Teilnehmer: Merve (M), Muhammed (Mu), Kerstin Mehler (KM)

- 1 KM: der vater von/ vom tarek hat ja einen dönerladen
- 2 KM: gell↑
- 3 Mu: QUIETSCHEN
- 4 KM: wart ihr da schon mal↑
- 5 M: |isch|
- 6 Mu: |nöö | aber er |war |
- 7 M: |isch|
- 8 Mu: stadt im stadt
- 9 M: isch weiß isch↑ wa:r dort * und **voll**
- 10 M: **cool↓** * tarek hat **voll die coole essen↓**
- 11 KM: ja↑
- 12 M: geh doch au"ch mal
- 13 KM: ja

(2) – Teilnehmer: Merve (M), Kerstin Mehler (KM)

- 1 M: isch hab heut ein mann† geschlagen * boah↓
 2 KM: hat er dich nicht zurück geschlagen†
 3 M: nei"n * der hat **vo:ll die blut** von nase↓

Neben der zahlreichen Verwendung von *voll* + Adjektiv hat Merve im Vergleich zu anderen Kindern eine deutliche ‘Vorliebe’ für Phraseologismen,⁵ die allerdings nicht grammatisch korrekt, sondern zum Teil nur bruchstückhaft wiedergegeben werden. Die Probleme bei der korrekten Bildung einer festen Wortverbindung resultieren vor allem aus den Präpositionalverbindungen. Präpositionen werden zumeist ausgelassen oder – wie in Beispiel (5) – eine falsche Präposition verwendet:

- | | | |
|-----|----------------------------------|--|
| (3) | isch bin keine verliebt | (<i>in jemanden verliebt sein</i>) |
| (4) | isch will von anfang machen | (<i>etwas von Anfang an machen</i>) |
| (5) | du gehst mich in nerven | (<i>jemandem auf die Nerven gehen</i>) |
| (6) | isch bete dir | (<i>jemanden anbeten</i>) |
| (7) | isch trinke liebsten orangensaft | (<i>etwas „am liebsten“ machen</i>) |
| (8) | isch kletter liebsten leiter | |
| (9) | isch spiele liebsten fangerles | |

Präpositionen werden nicht eindeutig semantisch bestimmt verwendet. Auch beim Erstspracherwerb können zu Beginn im kindlichen Sprachgebrauch Fehlbildungen beobachtet werden: Im dritten und vierten Lebensjahr sind Verwechslungen von Präpositionen keine Seltenheit (Reimann 1998-2006). Es ist ganz normal, dass zu Beginn des Spracherwerbs grammatisch relevante, aber bedeutungsarme morphologische Bausteine ausgelassen werden. Tracy spricht in diesem Zusammenhang von „systematischen Lücken“ (Tracy 2002, S. 9). Merve konzentriert sich in ihren Äußerungen auf die für die Kommunikation relevanten bedeutungstragenden Elemente. Diese reichen für eine verständliche Äußerung vollständig aus. Die variationsreiche Verwendungsweise der Präpositionen muss sich – auch unabhängig von festen Wortverbindungen – erst noch spezifizieren.

Im nächsten Beispiel tauscht Merve den eigentlich festen Bestandteil eines Phraseologismus aus:

- | | | |
|------|-------------------------|---|
| (10) | isch liebe gerne | (statt: <i>ich mag gern, etwas gern mögen</i>) |
|------|-------------------------|---|

⁵ Phraseologismen sind komplexe Ausdrücke, die aus mehr als einem Wort bestehen. Diese können unterschiedlich lang sein. Die einzelnen Komponenten bilden dabei oft eine Einheit, die sich allein durch syntaktische und semantische Regularitäten der Verknüpfung nicht immer vollständig erklären lässt (Burger et al. 1982, S. 1; Burger 1998, S. 11).

Da Phraseologismen eine „(relativ) feste lexikalische Besetzung“ aufweisen, d.h. ihre Komponenten auf der syntagmatischen Ebene nicht frei kombinierbar und auf der paradigmatischen Ebene nicht frei substituierbar sind (Fleischer 1997, S. 36 spricht in diesem Fall von „lexikalisch-semantischer Stabilität“), wirkt die verwendete Form ungewöhnlich, da das Verb *mögen* durch das Verb *lieben* an einer Stelle ausgetauscht wurde, an der das konventionell nicht möglich ist. Das Verb *mögen* würde sich zwar durch das Adverb *gern(e)* näher spezifizieren beziehungsweise verstärken lassen, beim Verb *lieben* ist eine zusätzliche Hervorhebung mit *gern* jedoch ungebräuchlich. Dennoch wird sofort klar, was Merve mit ihrer Äußerung mitteilen möchte.

Durch den Gebrauch von Routineformeln, die feste Bestandteile der Umgangssprache sind, symbolisieren Sprecher häufig, dass sie zu einer Sprachgemeinschaft dazugehören möchten. In diesem Fall ist die Verwendung fester Wortverbindungen als positiv zu werten, selbst wenn ihre Struktur noch unvollständig ist. Auch die festen Wortverbindungen, die Merve in viele Gespräche einbringt, müssen noch durch Gebrauchsfrequenz Stabilität erlangen. Sie macht dadurch aber deutlich, dass sie sich mit der deutschen Sprache und deren Besonderheiten auseinandersetzt und identifiziert. Auf der anderen Seite können standardisierte Ausdrucksmuster wie formelhafte Wendungen auch als Hilfe dienen, wenn der Wortschatz noch wenig ausdifferenziert ist. Das Wissen um für die jeweilige Sprache ganz spezifische Ausdrucksmuster und deren Einsatz in der Kommunikation vermitteln dem Sprecher möglicherweise ein Gefühl der Sicherheit. Es ist deshalb wichtig, den Gebrauch von Routineformeln weiter zu beobachten, um einschätzen zu können, ob sie situationsspezifisch eingesetzt werden oder lediglich als eine Art ‘Lückenfüller’ dienen.

Merves sonstiger Wortschatz spiegelt vor allem ihre Interessen und Vorlieben wider, die sich thematisch über Bereiche wie Fernsehen und Kino, Computer und Sport erstrecken. In bestimmten Interessensgebieten, die häufig durch Werbung beeinflusst sind, verfügt sie sogar über einen Fachwortschatz, der auch Markennamen beinhaltet. Das trifft besonders auf Nahrungsmittel wie Getränke und Süßigkeiten zu, wie das nächste Beispiel illustriert: Merve berichtet davon, dass sie beim Einkaufen eine ‘Matrix-Flasche’ mitgenommen hat. Auf die Frage nach einer Erklärung gibt sie folgende Antwort:

(11) **matrix** sind immer blau * blau ** und süßigkeiten haben die
reingemacht!

Merve beschreibt hier den Energydrink „Powerade“ der Marke Coca-Cola, ein isotonisches Erfrischungsgetränk mit Fruchtmixgeschmack, das – je nach Geschmacksrichtung – in verschiedenen Farben erhältlich ist. Zur Premiere des Kinofilms „Matrix“ brachte Coca-Cola eine so genannte „Matrix-Reloaded Edition“ heraus, die auf zahlreichen Plakaten und in der Fernseh- und Kinowerbung zu sehen war. Während eines ‘Einkaufsspiels’, in dem die Kinder verschiedene Gegenstände malen und anschließend in ein selbst gebasteltes Einkaufskörbchen legen dürfen, sind folgende Äußerungen entstanden, die die Behauptungen in Bezug auf einen Fachwortschatz untermauern sollen:

(12) frau mehler * mal mal ein **handy**↓

(13) kannst du mir ein **eistee** malen†

Da Merve häufig keine Notwendigkeit dafür sieht, auf Deutsch zu kommunizieren, hat sie zum Beispiel bei Bildbeschreibungen und weiteren Aufgabenstellungen, die andere als von ihr präferierte Wortschatzbereiche abdecken, größere Probleme, sich differenziert auszudrücken. Sie gibt dann sehr schnell auf, reagiert trotzig oder widmet sich anderen Dingen, selbst wenn ihr Formulierungshilfen angeboten werden. In Beispiel (14) versucht Merve ihrem Klassenkameraden Muhammed gegen Ende des Schuljahres ein Spiel zu beschreiben, das bereits im Förderkurs eingeführt wurde. Ziel der Aufgabe ist es, verschiedene Wörter in die richtige Reihenfolge zu bringen, damit sie einen korrekten Satz ergeben. Die einzelnen Wörter sind auf kleinen Kärtchen verzeichnet. Weil nicht alle Kinder das Spiel kennen, will Merve es erklären, bricht ihre Formulierung dann aber sehr schnell zu Gunsten einer Handlung ab, in dem sie mit den Worten *kuck des* auf die Kärtchen verweist und sie vorzeigt:

(14) – Teilnehmer: Merve (M), Kerstin Mehler (KM)

1 M: ah * isch weiß des * isch weiß * isch hab nach hause

2 M: gelernt↓

3 KM: kuck mal, du musst einfach/

4 M: isch kann ihn zeigen frau/

5 M: kuck * kuck des * muhammed * du musst rischtige * ku:ck

6 M: * kuck des

Es ist anzunehmen, dass Merve themenbezogen bestimmte Wortschatzbereiche – z.B. Haushalt, Möbel, Essen – eher in der Familiensprache Türkisch beherrscht, andere Bereiche, die unter anderem Aktivitäten in der Schule, Schreib- und Spielgeräte, Utensilien, die die Kinder im Unterricht und im schulischen Zusammenhang benötigen, abdecken, auch beziehungsweise vor allem in Deutsch. Diese Beobachtungen treffen ebenfalls auf die meisten der anderen Kinder zu. Das zeigt sich besonders, wenn im Unterricht gerade bestimmte

Themen eingeführt wurden. Kinder mit eher geringen Deutschkenntnissen können dann beispielsweise zahlreiche einheimische Singvögel oder Verkehrsschilder benennen. Oft existiert – bei sonst auffällig eingeschränktem lexikalischem Wissen – eine schulbezogene Domäne, innerhalb derer die Kinder über einen ausdifferenzierten Wortschatz verfügen. Deshalb ist es besonders wichtig, bei der Wortschatzarbeit nicht nur schulspezifische Themen abzudecken.

2.4.1.2 Morphosyntaktische Ebene: Fehlerbeschreibung und -klassifikation

In den folgenden Kapiteln werden für das Deutsche fehlerhafte beziehungsweise abweichende Äußerungen und Strukturen beschrieben, die Merve produziert hat. Sie verdeutlichen, dass in verschiedenen Bereichen das Regelwissen der L2 noch ausdifferenziert werden muss. Als Fehler oder Abweichung bezeichne ich – ohne wertende Komponente – einen Verstoß gegen das Regelsystem der deutschen Sprache beziehungsweise gegen die sprachliche Form, wie sie im Duden kodifiziert ist. Fehler werden als notwendiges Zwischenstadium betrachtet, die mehr über die Lernersprache und über die im Gang befindlichen Lernprozesse aussagen als korrekte Äußerungen:

Errors are an important source of information about second language acquisition because they demonstrate conclusively that learners do not simply memorize target language rules and then reproduce them in their own utterance. They indicate that learners construct their own rules on the basis of input data, and that in some instances at least these rules differ from those of the target language. (Ellis 1986, S. 9)

Aus Gründen der Systematik werden abweichende Äußerungen nach bestimmten Kriterien zusammengestellt und grammatischen Teilbereichen zugeordnet. Grundlegende Merkmale der deutschen Grammatik, die für eine Beschreibung notwendig sind, werden kurz skizziert.

2.4.1.2.1 Definiter und indefiniter Artikel

In der deutschen Sprache sind Substantive eingeteilt in die Geschlechter ‘Maskulinum’, ‘Femininum’ und ‘Neutrum’ mit jeweils eigenem Artikel. Der Artikel stimmt immer mit seinem zugehörigen Substantiv hinsichtlich Genus, Kasus und Numerus überein. Im Nominativ steht *der*, *die* und *das* als bestimmter/definiter Artikel, der jeweilige unbestimmte/indefinite Artikel ist *ein*, *eine*, *ein*. Die Form der Artikel verändert sich mit der Deklination. Allein im Singular existieren 12 Formen des bestimmten Artikels, wie in der folgenden Tabelle dargestellt ist:

Nominativ	<i>der Mann</i>	<i>die Frau</i>	<i>das Kind</i>
Genitiv	<i>des Mannes</i>	<i>der Frau</i>	<i>des Kindes</i>
Dativ	<i>dem Manne</i>	<i>der Frau</i>	<i>dem Kind</i>
Akkusativ	<i>den Mann</i>	<i>die Frau</i>	<i>das Kind</i>

Tab. 3: Der definite Artikel im Deutschen

Das grammatische Geschlecht am Substantiv wird im Verlauf des Erstspracherwerbs fehlerfrei erworben. Sobald die ersten bestimmten und unbestimmten Artikel auftauchen, erhalten sie zumeist die korrekte Genusform (Dittmann 2002, S. 83).

Die Komplexität des aufgeführten Flexionsschemas des definiten Artikels stellt aber auch für den Erwerb des Deutschen als Erstsprache eine große Hürde dar, da das System durch die Mehrdeutigkeit der Formen sehr unübersichtlich ist. In der Regel beginnt der Erwerb im Alter von etwa zwei Jahren, Fehler sind aber durchaus bis ins Alter von 5,0 üblich (Dittmann 2002, S. 83). Da Artikel vor Substantiven stehen und nicht betont sind, wird die Kasusmarkierung am Artikel schlecht hörbar. Wenn dazu noch Markierungen kommen, die sich nur durch ein 'n' oder 'm' unterscheiden, wie in *den* oder *dem*, so erscheint es plausibel, dass solche Unterschiede schlecht wahrnehmbar und daher schwer zu erlernen sind.

Beim Erwerb des Deutschen als Zweit- oder Fremdsprache bereitet bereits der Artikel im Nominativ durch eine häufig willkürlich scheinende Aufteilung Schwierigkeiten. Warum ein bestimmtes Substantiv ausgerechnet ein bestimmtes Genus und nicht ein anderes hat, ist in den meisten Fällen nicht nachvollziehbar und nicht immer an der Endung erkennbar. Auch wenn keine wirklichen Regeln existieren, lassen sich aber bezüglich der Wortendungen Regelmäßigkeiten in der Zuordnung der Genera beobachten: so sind zum Beispiel die meisten Substantive, die auf *-e* enden, feminin, substantivierte Adjektive und Verben sind grundsätzlich neutral. Substantive, die mit den Silben *-heit* und *-keit* enden, sind immer Feminina. Dennoch existieren größere Ausnahmen, die eine gezielte Regelanwendung erschweren, wie die folgenden Transkriptausschnitte illustrieren:

(15) mein vater is **die** **chef** von die autos↓

(16) in schule feiern wir↓

(17) nei"n * der hat vo:ll **die** **blut** von nase↓

(18) krieg isch **die** nächsten **blatt**↑

In den Beispielen (15), (17) und (18) ist eine Übergeneralisierung des femininen Artikels *die* belegt, der auch beim Erstspracherwerb häufig beobachtet wird (vgl. Kapitel 2.1.3). Seltener wird, wie in Beispiel (16), der Artikel einfach ausgelassen, d.h. die Kinder erwerben früh die Struktur der deutschen Nominalphrase.

Der indefinite Artikel *ein* dient dazu, einen Gegenstand oder eine Person in einen Verwendungszusammenhang oder eine Situation einzuführen. Er verfügt über keine Pluralformen. Das Flexionsparadigma des indefiniten Artikels ist in Tabelle 4 verzeichnet:

	Maskulinum	Femininum	Neutrum
NOM	<i>ein</i>	<i>eine</i>	<i>ein</i>
GEN	<i>eines</i>	<i>einer</i>	<i>eines</i>
DAT	<i>einem</i>	<i>einer</i>	<i>einem</i>
AKK	<i>einen</i>	<i>eine</i>	<i>ein</i>

Tab. 4: Flexionsparadigma des indefiniten Artikels

Auch im Zusammenhang mit dem indefiniten Artikel *ein* finden sich bei Merve Inkonsistenzen bezüglich der Genuszuweisung. Im folgenden Transkriptausschnitt verwendet sie im Zusammenhang mit dem Verb *schlagen* den Artikel im Nominativ, obwohl das Verb den Akkusativ bedingt (*jemanden schlagen*):

(19) isch hab heut **ein mann**↑ geschlagen * boah↓

In den Äußerungen (20), (21) und (22) setzt Merve ebenfalls den Nominativ als unanalysierte Pluralform ein, obwohl Pronomen in attributiver Verwendung als Artikel im weiteren Sinne fungieren und daher wie Substantive oder Adjektive dekliniert werden müssen. Auch die gemischte Adjektivflexion, die vom indefiniten Artikel regiert wird, missglückt in Beispiel (22):

(20) isch male noch **ein** birne↓

(21) isch kauf **ein** schokolade↓

(22) du hast **ein** gu:te mann gemalt↓

Der indefinite Artikel *ein* wird in allen Äußerungen übergeneralisiert, um unbestimmte Referenz auf einen Gegenstand anzuzeigen: *ein schokolade*, *ein birne*. Die Artikel korrespondieren im Genus nicht mit dem jeweiligen Kopf der Nominalphrase, zum Beispiel:

(21) ein [neutr.] schokolade [fem]

Die Flexion des Artikels weicht vom notwendigen Kasus – hier: Akkusativ – ab. Die konstante Verwendung der neutralen Form *ein* lässt sich eventuell durch die Ambiguität des indefiniten Artikels mit dem Zahlwort *ein* erklären.

Der Flexion des indefiniten Artikels im Singular entspricht die Flexion der possessiven Determinanten: Die Deklinationsform des Possessivpronomens *mein* (auch: Possessivartikel) hat eine anaphorische Funktion und hängt vom Numerus, Genus und Kasus des Substantivs ab, auf das es sich bezieht. Anders als in den Beispielen (20)–(22), wo der indefinite Artikel grundsätzlich in der neutralen Form *ein* gebraucht wird, lässt sich bezüglich des Possessivpronomens eine Deklination nachweisen:

(23) isch will **mein** wachsmalstifte * wachsmalstifte malen besser↓

(24) wo ist **meine** blatt↑

Die korrekte Flexion des possessiven Determinanten *mein* gelingt in diesen Beispielen auf den ersten Blick nicht. Ein Grund dafür könnte sein, dass sie vom Wissen über das Geschlecht des jeweiligen Substantivs abhängig ist. Da Merve auch bei der Genuszuweisung der Substantive Schwierigkeiten hat (s.o.), besteht hier eventuell ein Zusammenhang. Auf die Tatsache, dass Merve den femininen Artikel häufig übergeneralisiert, wurde weiter oben bereits eingegangen:

(18) krieg isch **die** nächsten **blatt**↑

Die Form des Possessivpronomens erklärt sich möglicherweise aus der Zuordnung des femininen Artikels zum Substantiv, weshalb das Abhängigkeitsverhältnis zum Referenten in Beispiel (25) nicht korrekt hergestellt werden kann:

(24) **meine** [fem] blatt [neutr]

Weil für Merve das Substantiv feminin ist, wählt sie die entsprechende weibliche Form des Pronomens, die – in Bezug auf ein tatsächlich feminines Substantiv wie beispielsweise *Tasche* – korrekt gewesen wäre: *meine* Tasche.

Anders als der indefinite Artikel *ein* muss das Possessivpronomen zusätzlich nach Numerus des Referenznomens konjugiert werden, was in Beispiel (23) auch nicht gelungen ist:

(23) **mein** [Sing] wachsmalstifte [Pl]

Trotz der beschriebenen Inkonsistenzen bei der Genuszuweisung werden definiter und indefiniter Artikel und das Possessivpronomen *mein* gemäß ihrer determinierenden Form eingesetzt, was als positiv zu verzeichnen ist. Die Probleme bei der Deklination des Possessivpronomens und des indefiniten

Artikels scheinen in enger Verbindung mit den angesprochenen Schwierigkeiten bei der Genuszuweisung beim Substantiv zu stehen. Die Formen werden nicht willkürlich gebildet, sondern folgen einer eigenen Regelhaftigkeit, wie vor allem die Beispiele (18) und (24) deutlich machen.

2.4.1.2.2 Pluralbildung

Wie in Abbildung 1 illustriert, wird der Plural im Deutschen durch verschiedene Formen des Substantivs deutlich gemacht: Es existieren mehrere morphologische Markierungen, um Pluralität auszudrücken. Auch von Kindern, die Deutsch als Erstsprache erwerben, wird das komplizierte System der Pluralformen beim Nomen (unterschiedliche Bildung, zum Beispiel *Frau-Frauen* aber *Mann-Männer* usw.) nur langsam erworben, die ersten korrekten Formen finden sich allerdings bereits im Alter von zwei Jahren (Dittmann 2002, S. 83). Nach Keller/Leuninger (2004) hat die Häufigkeit, mit der Wörter eines bestimmten Plural-Typs verwendet werden, nicht unbedingt Einfluss auf den Erwerb (ebd., S. 87).

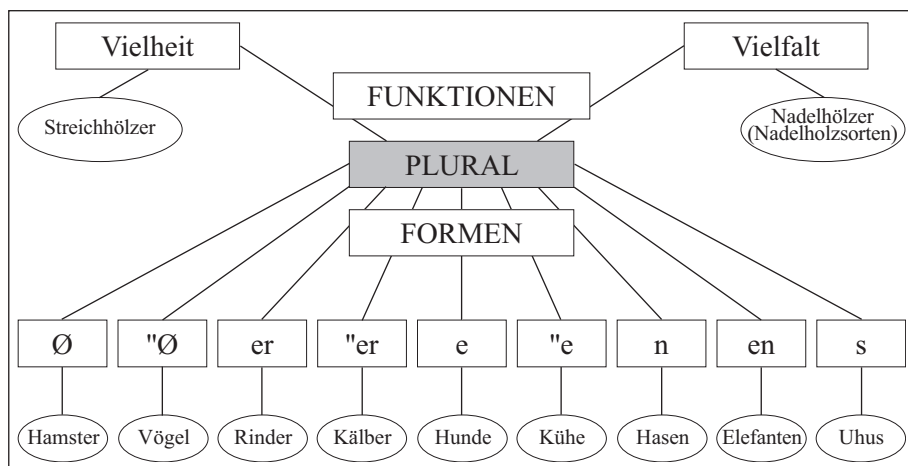


Abb. 1: Funktionen und Formen des Plurals (nach Walter 2004, S. 58)

Die folgenden Beispiele machen deutlich, dass Merve bereits über das implizite Wissen verfügt, dass Zahlwörter den Plural bedingen, d.h. dass Pluralität semantisch den beiden Konzepten Vielheit (bzw. Mehrzahl) und Vielfalt entspricht (Walter 2004, S. 58). Das implizite Wissen über die Pluralbildung und deren konkrete Anwendung divergieren allerdings noch:

(25) mein vater hat ze:hn **männern**

(26) isch hab zwei **mutters** * ja↑

(27) er hat zwei **papas** * er kriegt a:lles↓

Die korrekte Bildung der Pluralform misslingt in zwei von drei Beispielen. Allerdings lassen sich gewisse Regularitäten erkennen, die darauf hinweisen, dass die vorhandenen Formen nicht willkürlich gebildet werden, sondern ihrer eigenen Systematik folgen.

Die einfachste Art, Pluralität auszudrücken, ist das Anhängen des Pluralmorphems *-s*. In Beispiel (27) ist die korrekte Kennzeichnung geglückt: *er hat zwei papas*. In Beispiel (28) weist Merve dem Substantiv *Mutter* ebenfalls die Pluralmarkierung *-s* zu, was zu der Konstruktion von *mutters* führt. Das produktive Pluralmorphem *-s* wurde in diesem Fall übergeneralisiert, was sich auch bei deutschen Kindern häufig beobachten lässt.

Merve hat jedoch bereits gelernt, dass der Plural nicht zwangsläufig durch die Suffigierung von *-s* erzeugt wird, sondern dass noch weitere Endungen möglich sind. Deutlich wird das in Beispiel (25): Die Konstruktion *zehn männern* beinhaltet zum einen die korrekte Pluralform des Substantivs *Mann*, nämlich *Männer*, gebildet durch starke Deklination (Anhängen des Pluralmorphems *-er* mit Umlaut). Zusätzlich wird an das entstandene Substantiv noch ein *-n* angefügt (schwache Deklination wie beispielsweise in *Gabeln*). Das heißt, in einem Wort wurden mehrere Pluralmarkierungen ‘vermischt’, die zur Konstruktion der vorhandenen Form *männern* geführt haben. Analog zu Beispiel (26) hätte das Wort ebenso *männers* heißen können.

Die vorhandenen Pluralmarkierungen verdeutlichen vor allem, dass verschiedene Möglichkeiten, um Pluralität im Deutschen auszudrücken, bereits anhand des Inputs identifiziert wurden. Die konkrete Anwendung bereitet allerdings noch Schwierigkeiten.

2.4.1.2.3 Verbflexion/Perfektbildung

Das deutsche Perfekt setzt sich aus der Personalform der temporalen Hilfsverben *haben* und *sein* und dem aussagenden Verb zusammen. Die Personalform wird im Präsens konjugiert. Das aussagende Verb steht stets im Partizip II und ist daher in jeder Person gleich. Das Partizip II findet auch in anderen Zusammenhängen Verwendung, beispielsweise als attributives Adjektiv, wobei es dekliniert wird (*geschnittenes Obst*).

Bedeutsam ist der Unterschied zwischen starken und schwachen (bzw. regelmäßigen und unregelmäßigen) Verben. Bei den schwachen Verben erfolgt die regelmäßige Bildung der Stammformen durch Anfügen der Suffixe *-te* bzw. *-t* sowie des Präfixes *ge-* an den unveränderten Wortstamm, wie beispielsweise in *lachen* – *lachte* – *gelacht*. Der Wortstamm bleibt dabei immer gleich. Die

starken Verben werden hingegen unregelmäßig gebildet. Ihre Form ist durch verschiedene Arten des Wechsels des Stammvokals gekennzeichnet, wie zum Beispiel in *gehen-ging-gegangen* oder *treffen-traf-getroffen*. Anhand des Infinitivs lässt sich nicht voraussagen, ob ein Verb stark oder schwach gebeugt wird, was zu Fehlern bei der Bildung führen kann. In Beispiel (28) flektiert Merve die Vergangenheitsform der starken Verbs *lügen* nicht korrekt:

(28) isch hab **gelügt**↓

In der deutschen Perfektform unregelmäßiger Verben ist wie bereits beschrieben oft das Endmorphem *-en* neben der Vorsilbe *ge-* vertreten. Bei regelmäßigen Verben dagegen kommt das Endmorphem *-t* hinzu. Im Fall der inkorrekten Vergangenheitsform *gelügt* übergeneralisiert Merve die Regeln der Bildung der Vergangenheit bei regelmäßigen Verben. Übergeneralisierungen kommen auch während des Erstspracherwerbs vor, Fehler bei den Vergangenheitsformen können sich dann sogar bis in die Schulzeit erstrecken (Szagun 1991, S. 34). Eine Ausnahme bildet bei Merve beispielsweise das Verb *schneiden*, dessen Perfektbildung korrekt erfolgt:

(29) isch hab schon **geschnitten**↓

(30) isch hab die ostereier **geschnitten**↓

Eine mögliche Begründung für die korrekte Flexion an dieser Stelle wäre, dass das Verb *schneiden* im schulischen Kontext häufig vorkommt und im täglichen Unterricht beim Basteln eine große Rolle spielt. Der sprachliche Input ist dementsprechend groß, Merve wurde unter Umständen schon häufig mit der Perfektform *geschnitten* konfrontiert (z.B. *Habt ihr das schon ausgeschnitten?* etc.). Eine ganze Reihe weiterer Beispiele illustriert, dass Merve die schwachen Verben aufgrund ihrer Regelmäßigkeit korrekt flektiert:

(31) hast du **gekauft**↑

(32) isch hab wachsmalstifte **geholt**↓

(33) frau mehler * isch hab voll schnell **gemacht** * ku:ck

(34) isch hab **aufgelöst** * gell↑

(35) die yara hat **gepupst** * * er hat **gemacht**

(36) isch hab noch net mal eine **aufgemacht**↓

Vereinzelt sind, wie im folgenden Beispiel, kleine Unsicherheiten in der Verbflexion beobachtbar, die in Merves Fall eher Ausnahmen bleiben.

(37) alle **willen** mich

(38) frau mehler * **nehm** doch mal

Beispiel (37) verdeutlicht den Verarbeitungsprozess bei der Konjugation des Modalverbs *wollen*, das, wie andere unregelmäßige Verben, eigenen, individuellen Regeln folgt. Im Falle des Verbs *wollen* tritt im Präsens Singular und Plural jeweils ein anderer Stammvokal auf (*will/wollen*), was bei Merve zu Unsicherheiten in der Verwendung führt.

Die korrekte Imperativform des Verbs *nehmen* in Beispiel (38) müsste eigentlich *nimm* heißen. Allerdings sollte die vorhandene Verbform nicht unbedingt als falsch gekennzeichnet werden, da sie in der Umgangssprache durchaus gebräuchlich ist und eher auf ein regionales bzw. dialektales Phänomen hinweist. Ähnliches lässt sich auch beim Verb *geben* beobachten, wenn an Stelle des Imperativs *gib* die Form *geb* (siehe weiter unten Beispiel (41)) auftaucht. Die Hilfsverben *haben* und *sein* werden von Merve überwiegend korrekt gebraucht:

(39) die **sin** voll gewachsen

(40) isch **hab** [...] geholt

Ihre Verwendung spielt vor allem in der gesprochenen Sprache und in Dialekten eine große Rolle. Da das Perfekt bei der Beschreibung von Vergangenen die dominierende Erzählform ist, ist das Angebot im sprachlichen Input entsprechend groß, was eine möglich Erklärung für die vorhandene Stabilität sein könnte.

2.4.1.2.4 Adjektivflexion

Im Deutschen bleiben Adjektive unbeugt, wenn sie als Satzadjektiv wie in *Sie ist schön* oder als Attribut bei einem Adjektiv oder Adverb (*Das Haus steht hoch oben*) gebraucht werden. Sie werden aber dekliniert, wenn sie attributiv bei einem Substantiv stehen, d.h. zwischen Substantiv und attributivem Adjektiv besteht grammatische Kongruenz in Bezug auf Genus, Numerus und Kasus. Tabelle 5 zeigt beispielhaft die Flexion des Adjektivs *nett* im Nominativ.

der nette Mann	die nette Frau	das nette Kind	die netten Kinder
ein netter Mann	eine nette Frau	ein nettes Kind	–

Tab. 5: Die Flexion des Adjektivs *nett* im Nominativ

Die Form des Adjektivs ist außerdem abhängig davon, ob ihm ein indefiniter oder ein definiter Artikel vorangeht. Wenn Adjektive nach dem bestimmten Artikel stehen, werden bei der Deklination nur zwei Endungen gebraucht (*-e* und *-en*), da der Artikel selbst bereits die determinierende Deklination aufweist. In diesem Fall spricht man von nominaler bzw. attribuierender Deklination des Adjektivs (Duden 1998, S. 282).

Geht der indefiniter Artikel voraus, spricht man von gemischter Deklination, da dieser teils pronominale Endungen hat (*ein-em* wie *dies-em*), teils nicht (*ein*, aber: *dies-er* usw.) (ebd., S. 283). Wie nach dem indefiniten Artikel wird das Adjektiv auch nach den Possessivpronomen dekliniert.

Aufgrund der Komplexität der Adjektivkongruenz reduziert Merve Adjektivendungen häufig auf die Endung *-e*, wie die nachfolgenden Beispiele belegen. Die Regel, dass das attributiv bei einem Substantiv gebrauchte Adjektiv flektiert wird, wurde aber bereits ansatzweise erschlossen. Die im Deutschen komplexe Adjektivdeklinations ist bei einem Kind, das Deutsch als Erstsprache lernt, mit etwa dreieinhalb Jahren erworben (Dittmann 2002, S. 84). Anders bei Merve:

(41) mehmet * geb deine **ganze** farben

(42) du hast ein **gute** mann gemalt↓

(43) *ihr **lahme** schnecke

In Beispiel (42) korrespondiert die Adjektivflexion nicht mit dem notwendigen Kasus Akkusativ. Zusätzlich fehlt die pronominale Endung des indefiniten Artikels: *ein gute mann* statt *einen guten mann*. In Beispiel (41) wurde das Possessivpronomen korrekt flektiert: *deine farben*, die entsprechende Kasusmarkierung am Adjektiv fehlt aber auch hier (*deine ganze farben*). Laut Duden (Duden 1998, S. 349) kommt in der gesprochenen Umgangssprache der Gebrauch von *ganze* an Stelle von *alle* vor Substantiven in der Mehrzahl häufig vor, obwohl er standardsprachlich als nicht korrekt gilt. In Äußerung (43) fehlt zusätzlich die Pluralmarkierung am Substantiv *schnecke*, was wiederum Einfluss auf die Bildung des Adjektivs genommen haben könnte. Den einzigen Hinweis darauf, dass Merve mit ihrer Aussage mehrere Personen angesprochen hat, bietet in diesem Kontext das Personalpronomen *ihr* (*ihr lahme schnecke*).

2.4.1.2.5 Kasusmarkierung

Das Deutsche unterscheidet insgesamt vier Kasusformen (Fälle):

Nominativ	(1. Fall)
Genitiv	(2. Fall)
Dativ	(3. Fall)
Akkusativ	(4. Fall)

Durch die Kasus werden verschiedene syntaktische Rollen des Substantivs im Satz gekennzeichnet: als Subjekt steht es im Nominativ, als Objekt im Akku-

sativ/Dativ/Genitiv usw. (Duden 1998, S. 220). Die Kasuswahl des Substantivs ist festgelegt durch die Rektion des Wortes, von dem es abhängt. Dies ist bei Verben, Adjektiven und Präpositionen der Fall, zum Beispiel:

jemandem etwas sagen (**Dativ**)

jemanden etwas fragen (**Akkusativ**)

Der Erwerb der Kasusformen ist auch bei Kindern, die Deutsch als Erstsprache lernen, ein lang andauernder Prozess, wie bereits in Bezug auf den definiten und indefiniten Artikel beschrieben wurde. Zu Beginn des Spracherwerbs ist häufig eine undifferenzierte Verwendung von Akkusativ- und Dativformen beobachtbar. Der häufigste Fehler, den deutsche Kinder beim Gebrauch der Kasusformen machen, ist nach Dittmann die Übergeneralisierung des Akkusativs in Kontexten, die den Dativ erfordern (Dittmann 2002).

Auch bei Merve lassen sich solche Fälle nachweisen:

(44) isch sag **ihn** (Akkusativ statt Dativ)

Belegt sind auch Beispiele, in denen statt des Akkusativs der Dativ verwendet wird:

(45) warum fragst du **mir**↑ (Dativ statt Akkusativ)

In der folgenden Äußerung wird die Frage *kaja liebst du mich* korrekt gestellt, im nachfolgende Kommentar wird der Dativ gesetzt, obwohl das Verb *jemanden* anbeten den Akkusativ regiert:

(46) kaja * liebst du **mich**↑ * isch bete **dir**↓

Insgesamt wird deutlich, dass im Bereich der Kasusmarkierungen noch Förderbedarf besteht. Im Unterricht sollten entsprechende Übungen konzipiert werden, die den notwendigen Input liefern, um korrekt produzierte Formen zu festigen.

2.4.1.2.6 Komplexe Strukturen: Wortstellung/Satzklammer

Die Entwicklung des Satzbaus ist neben der Entwicklung der Flexionsmorphologie die Hauptbedingung für eine grammatisch verständliche Ausdrucksweise, da jede Sprache bestimmte Anordnungsregeln für die Wörter innerhalb eines Satzes oder eines Ausdrucks besitzt. Im Deutschen ist die Satzstellung relativ frei. Die Konstituenten können unterschiedlich angeordnet sein, die Wortstellung wird oft zur gezielten Hervorhebung der Aspekte einer Handlung variiert. Im Deutschen gibt es dafür drei Möglichkeiten: Verberststellung, Verbzweitstellung und Verblendstellung (Dürscheid 2003, S. 73).

Im einfachen Satz steht das finite Verb an zweiter Stelle (daher V2- oder Verbzweitposition genannt), im direkten Fragesatz dagegen an erster Stelle. Alle nicht-finiten Verben, das heißt Infinitive, Partizipien und Partikeln, können nur am Satzende in der Verbendposition auftreten (VE). Im Nebensatz hingegen steht das finite Verb nach allen nicht-finiten Verbteilen am Satzende. Zur besonderen Betonung einzelner Satzglieder oder zum Ausdrücken feiner Bedeutungsnuancen kann ein Satz also umgestellt werden. Diese Zusammenhänge lassen sich mit Hilfe einer Tabelle erfassen (Tracy 2002, S. 7), welche die für den deutschen Satzbau charakteristische Satzklammer veranschaulicht, in die die Satzglieder eingeschlossen sind.

Satzklammer			
Vorfeld	V2	Mittelfeld	VE
<i>Peter</i>	<i>machte</i>	<i>die Tür gestern nicht</i>	<i>auf</i>
<i>Die Tür</i>	<i>machte</i>	<i>Peter gestern nicht</i>	<i>auf</i>
<i>Gestern</i>	<i>hat</i>	<i>Peter die Tür nicht</i>	<i>aufgemacht</i>
<i>Was</i>	<i>konnte</i>	<i>Peter gestern nicht</i>	<i>aufmachen?</i>
	<i>Konnte</i>	<i>Peter die Tür gestern nicht</i>	<i>aufmachen?</i>
Konjunktion/ Relativpronomen			
	<i>Dass</i>	<i>Peter die Tür gestern nicht</i>	<i>aufmachte</i>
	<i>Wer</i>	<i>die Tür gestern nicht</i>	<i>aufgemacht hat</i>

Tab. 6: Positionen des Verbs im Deutschen

Das Feld vor der ersten Klammer bezeichnet man als Vorfeld, das Feld zwischen den Klammerteilen als Mittelfeld. In bestimmten Fällen lassen sich Teile des Satzes auch aus der Klammer herauslösen und hinter den zweiten Klammerteil in das so genannte Nachfeld setzen (Duden 1998, S. 817). Die Satzklammer selbst besteht aus dem flektierten und unflektierten Verbteil. Gewichtiges wird vor der zweiten oder vor der ersten Satzklammer realisiert. Die nachfolgenden Beispiele verdeutlichen, dass Merve eigentlich die Satzstellung mit allen wesentlichen Positionen erworben hat:

Einfacher Satz, Verbzweitposition, nicht-finites Verb in Verbendstellung

(47) *isch hab wachsmalstifte geholt*↓

Fragesatz, V1-Position

(48) *hast du gekauft*↑

(49) *hat meine kaja gemacht*↑

(50) frau mehler * schwimmt die flasche↑

(51) machst du noch käse drauf↑

Imperativ, V1-Position

(52) mach dein mund zu

Ein schönes Beispiel ist (53), weil darin eine korrekte Unterscheidung zwischen Aussage- und Fragesatz erfolgt, indem die Satzstellung von Subjekt-Verb zu Verb-Subjekt wechselt:

(53) **isch mache** immer so * frau mehler ** warum **machst du** so↑

Im Alter zwischen zwei und drei Jahren tauchen bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache komplexere Sätze auf, d.h. zum Beispiel Satzgefüge mit verschiedenen Arten von Nebensätzen, die mit Konjunktionen verbunden oder einschließend verwendet werden:

Dies weist darauf hin, dass das Kind in der Lage ist, mit sprachlichen Mitteln Beziehungen zwischen sprachlichen Einheiten (Wörtern, Wortgruppen und Sätzen) herzustellen. (Reimann 1996, S. 255)

Die Wortstellung der Verben in den Haupt- und Nebensätzen erfolgt zum Großteil korrekt (Szagun 1991, S. 40). Zeitweilig koexistieren verschiedene Nebensatzmuster, in denen zum Teil ein so genannter „Form-Funktions-Mismatch“ zum Ausdruck kommt (Tracy 2002, S. 11). Dabei wird die Äußerungsintention wie in Beispiel (54) nicht mit der angemessenen zielsprachlichen Form verbunden:

(54) kuck mal was macht die mehmet↓

Auf Basis der Interaktion (und der Intonation) ist die Äußerung inhaltlich als Aussage und nicht als Frage zu verstehen. Daher müsste die Struktur folgendermaßen aussehen: *kuck mal was der mehmet macht*. Beispielsatz (55) repräsentiert ebenfalls einen solchen Aussagesatz, der die Struktur eines Fragesatzes mit Verberststellung hat. Subjekt und Prädikat wurden wiederum vertauscht:

(55) muhammed * musst du noch des machen↓

Anders als in den Beispielen (54) und (55) gelingt in den nächsten beiden Äußerungen die Satzstellung zur besonderen Betonung eines Sachverhalts, in dem das Objekt an den Anfang des Satzes gestellt wird:

(56) **eine blaue eis** * hab isch geesst

(57) **süßigkeiten** haben die reingemacht

Auch Beispiel (58) verdeutlicht das vorhandene metasprachliche Bewusstsein darüber, dass es im Deutschen eine flexible Satzstellung gibt, und dass Mittel und Wege existieren, den gleichen Sachverhalt sprachlich verschieden darzustellen:

(58)

- 1 M: isch will wie kaja haben! ** kaja kannst du mir
 2 M: machen **wie du** * kannst du mir **auch so** machen†

Die Wortstellung der Konstituenten im Satz ist im Deutschen von einer Reihe unterschiedlicher Faktoren abhängig: Sowohl rein syntaktische Kriterien wie Satzgliedfunktion und Rektionsrichtung als auch die Informationsstruktur sind relevant. Zahlreiche Beispiele verdeutlichen, dass Merve um die wesentlichen Satzstrukturen weiß und diese in verschiedenen Kontexten anwenden kann.

2.5 Evaluation der Ergebnisse

Ich habe Merve für die Untersuchung ausgewählt, weil sie meiner Meinung nach stellvertretend für eine große Gruppe von Migrantenkindern betrachtet werden kann, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind.

Viele Kinder wie Merve weisen aufgrund mangelnden deutschen Inputs, der es ihnen nicht ermöglicht hat, konsequent alle Regeln abzuleiten, zahlreiche grammatische Schwächen in der deutschen Sprache auf und sind im Bereich des Wortschatzes förderbedürftig. Aus Merves Sprachdaten lassen sich aufschlussreiche Informationen herauslesen, vor allem, dass sie keine willkürlichen Formen produziert: Äußerungen, die bei einer flüchtigen Betrachtung inkorrekt wirken, weisen dennoch eine Systematik auf.

Die vorgestellten Ergebnisse veranschaulichen erfolgte sowie im Gang befindliche Lernprozesse, die sich auch beobachten lassen, wenn Deutsch als Erstsprache erworben wird. Im Vergleich zu einem monolingualen Kind findet die allmähliche Differenzierung der Grammatik und des Wortschatzes bei Merve aufgrund des fehlenden deutschen Inputs jedoch verzögert statt.

In der Erstsprache Türkisch hat Merve gelernt, Gedanken, Erzählungen und Wünsche strukturiert auszudrücken. Auf Deutsch fällt ihr das in einigen alltäglichen Bereichen noch schwer, weil ein entsprechend differenzierter Wortschatz jenseits der schulbezogenen Domäne noch aufgebaut werden muss.

Merves Schwierigkeiten auf der morphosyntaktischen Ebene liegen hauptsächlich im Bereich der komplexeren grammatischen Strukturen, deren Erwerb auch bei Deutsch als Erstsprache langwierig ist. Dazu zählen vor allem die

Verwendung der Präpositionen, der Gebrauch des definiten und indefiniten Artikels, die Adjektivflexion und die Pluralbildung. Die wichtigsten grammatischen Regeln hat sie bereits auf der Basis des Inputs implizit erschlossen, was besonders deutlich in den Transkriptausschnitten zur Pluralbildung und in der Verwendung des Possessivpronomens *mein* zum Ausdruck kommt.

Teilweise existieren korrekte Bildungen neben inkorrekten Formen. Tracy (2002, S. 10) spricht in diesem Fall von „Inkonsistenzen“, d.h. auch wenn bestimmte Formen im Prinzip als erworben gelten können, werden sie nicht immer konsequent verwendet. Positiv macht sich bemerkbar, dass Merve die wesentlichen Satzstrukturen des Deutschen erworben hat. Interessant ist auch die Verwendung von festen Wortverbindungen, für die ich bei ihren Klassenkameraden keine Entsprechungen gefunden habe.

Da die grammatischen Fehler, die Merve im Deutschen macht, die Kommunikation nicht behindern oder nicht dazu führen, dass sie von einem deutschsprachigen Kommunikationspartner nicht verstanden wird, besteht eventuell die Gefahr einer Fossilierung. Unvollständige oder falsche Formen werden besonders dann verfestigt, wenn ein Lerner seine kommunikativen Absichten mit Hilfe dieser Formen durchsetzen kann, d.h. wenn reduzierte Bedürfnisse ohne einen differenzierten Sprachgebrauch zu befriedigen sind. Vor allem Übergeneralisierungen sind sehr resistent gegenüber Korrekturen, da Kinder solche Regeln zu bevorzugen scheinen, die keine Ausnahmen haben. Stellenweise erweist es sich als schwierig, Merve dazu zu bewegen, Deutsch zu sprechen, da sie es gewohnt ist, in ihrem Umfeld hauptsächlich auf Türkisch zu kommunizieren. Oft ist es ihr gleichgültig, ob sie ein Wort auf Deutsch kennt oder nicht. Sofern man es schafft, ihre Neugierde zu wecken, ist sie durchaus begeisterungsfähig und offen für Neues.

Kinder können sich früh explizit mit Sprache auseinandersetzen. Daher sollte man Schülern wie Merve frühzeitig erklären, dass ihre Mehrsprachigkeit ein Gewinn ist. Das bereits vorhandene Wissen muss vervollständigt und aufgrund des Inputs korrigiert werden. Es wird Aufgabe des deutschsprachigen Umfelds sein, dafür ein gut strukturiertes Sprachangebot zu liefern. Die eigentliche Lernaufgabe organisieren sich Kinder selbst:

Wie in der Erstsprache gibt es *late bloomers* und Wunderkinder, Kinder die gerne kommunizieren, egal wie gut ihre Kompetenz ist [...] und zurückhaltende Kinder, die lange in der *silent phase* verharren. Sicher ist jedenfalls, dass Eltern, Kindergärtnerinnen und Lehrer [...] den Erwerbsprozess zwar unterstützen und erleichtern können, die Sprache sich jedoch selbst organisieren muss. (Peltzer-Karpf 2003, S. 448)

Die beschriebenen Entwicklungstendenzen erweisen sich für Kinder mit der Erstsprache Deutsch als unproblematisch – wenn sie altersentsprechend auftreten – da sie bis zur Einschulung ausreichend Zeit haben, ihr sprachliches System zu verfeinern. Merve muss sich jedoch den Anforderungen und Beurteilungen der deutschen Schule stellen, in der ihre Sprachkenntnisse als unzureichend bewertet werden.

Die Schule ist der Ort der unmittelbaren Konfrontation mit den sprachlichen Anforderungen der Gesellschaft, sowohl im Sinne funktionaler Anforderungen (Entwicklung von Sprache zum Medium fachlichen Lernens) als auch im Sinne gesellschaftlicher Erwartungen (unterschiedliche Bedeutsamkeit der Sprachen für den Schulerfolg, Deutsch als Prestigesprache). Sie ist darüber hinaus ein Raum sozialer Kommunikation und schließlich eine Instanz direkter und indirekter Bewertung sprachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten. (BMBF 2005, S. 135)

Kinder wie Merve brauchen eine gezielte Unterstützung, die auf dem jeweiligen Kenntnisstand aufbauen sollte. Durch die beschriebenen Beispiele wird deutlich, in welchen Bereichen sie noch förderbedürftig ist. Die gewonnenen Erkenntnisse lassen sich auch auf andere Kinder übertragen, da man trotz individueller Differenzen davon ausgehen kann, dass bestimmte Erwerbsprobleme mehrfach auftreten. Diese lassen sich im Förderunterricht mit Hilfe von ausgewählten Sprachspielen und Redeanlässen aufgreifen, so dass die Kinder von einer intensiven Sprachförderung profitieren können, die genau dort ansetzt, wo sie gebraucht wird.

3. Zum Begriff der sprachlichen Varietät

Die deutsche Sprache ist in ihrer gesprochenen Form äußerst variationsreich und vielfältig. Verschiedene regionale, sprechsprachliche, situationstypische und stilistische Gebrauchsvarianten bilden das Alltagsdeutsch, das sich in vielen Aspekten von dem in Wörterbüchern und Grammatiken kodifizierten Standarddeutsch unterscheidet. Das Deutsche ist

schon lange keine homogene Erscheinung mehr; vielmehr ist die Beschäftigung mit der „Variation im Deutschen“ zum wesentlichen Bestandteil von Sprachwissenschaft und Sprachlehre in internationaler Hinsicht geworden. (Neuland 2003, S. 451)

Kinder müssen im Laufe der Zeit unterschiedliche Stile sowohl gesprochener als auch geschriebener Sprache erwerben. In diesem Sinne sind auch Kinder, die zunächst einsprachig aufwachsen, als ‘mehrsprachig’ zu bezeichnen. Sie werden im Kindergarten und später in der Schule mit Varianten des Deutschen konfrontiert, die sich in vielfacher Hinsicht von den Varietäten in ihrer un-

mittelbaren Umgebung unterscheiden können (Tracy 2002, S. 14). Deutsche Sprecher eines regional begrenzten Dialekts sehen sich bei Schuleintritt beispielsweise mit dem Hochdeutschen konfrontiert. Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, müssen ebenfalls mit verschiedenen Varietäten zurechtkommen. Sprache ist kein homogenes Gebilde, sondern umfasst eine Summe von Varietäten, die nach sprachlichen, sozialen und situationsspezifischen Faktoren definiert werden können.

Mit dem Begriff der *Varietät* soll zunächst einmal der Tatsache Rechnung getragen werden, dass wir z.B. innerhalb dessen, was wir als 'das Deutsche' betrachten, verschiedene Sprach(gebrauchs)formen unterscheiden können, die sich jeweils als Summe spezifischer sprachlicher Charakteristika beschreiben lassen. (Linke/Nussbaumer/Portmann 2004, S. 345)

Diese Charakteristika können auf allen sprachlichen Ebenen angesiedelt sein: auf der phonologisch-phonetischen Ebene, im Bereich des Wortschatzes, auf der Ebene des kommunikativen Sprachhandelns und auf der syntaktischen und morphologischen Ebene (Linke/Nussbaumer/Portmann 2004, S. 345).

Jedes Individuum beherrscht mehrere Varietäten, die unter bestimmten sozial-situativen Bedingungen verwendet werden. Bestimmte Varietäten erweisen sich für gewisse Situationen als angemessen, bestimmte Situations- und Handlungstypen verlangen vom Sprecher die Wahl einer bestimmten Sprachvarietät (Androutsopoulos 1998, S. 10). Im Gespräch mit einem Vorgesetzten wird man sich entsprechend anders verhalten als in einer lockeren Konversation mit Freunden.

Ausschlaggebend bei der Unterscheidung verschiedener Varietäten ist dabei nicht nur, ob ein bestimmtes sprachliches Merkmal vorhanden ist, sondern auch wie oft oder wann eine Form oder Regel angewendet wird (Linke/Nussbaumer/Portmann 2004, S. 345). Häufig werden sprachliche Varietäten als „Ressourcen für interaktive, diskursstrukturierende, sozialsymbolische, identitätsmarkierende Funktionen genutzt“ (Bierbach/Birken-Silverman 2002, S. 188).

Eine Varietät des Deutschen, die in diesem Teil der Arbeit kurz vorgestellt werden soll, ist das so genannte 'Ghettodeutsch', das vor allem von jugendlichen Migranten gesprochen wird. In Mannheim wird diese Varietät im Rahmen ethnografisch-soziolinguistisch orientierter Untersuchungen des Instituts für Deutsche Sprache zum sprachlichen Repertoire und zu den Kommunikationspraktiken von Jugendgruppen beobachtet und beschrieben.⁶

⁶ Siehe die Homepage des IDS unter www.ids-mannheim.de zu Projektinformationen.

3.1 ‘Ghettodeutsch’ bei jugendlichen Migranten und Migrantinnen in Mannheim

Die Sprach- und Kommunikationsmuster jugendlicher Migrantinnen und Migranten in Mannheim zeichnen sich durch spezifische Charakteristika aus: Nach Keim (2004) ist das ‘Ghettodeutsch’,⁷ das sich in den Mannheimer Innenstadtgebieten herausgebildet hat, eine vereinfachte Form der deutschen Umgangssprache. Strukturell ähnelt es ethnolektalen Varietäten, wie sie auch in anderen Städten Deutschlands vorkommen:

Mit „Ghettodeutsch“ bezeichne ich die Form des Deutschen, die sich in dem Stadtgebiet unter Migrantenkindern unterschiedlicher Herkunft als eine Art Ethnolekt herausgebildet hat. (Keim 2004, S. 209)

Unter Ethnolekt versteht man eine Sprechweise bzw. einen Stil, der von den Sprechern selbst und/oder von anderen mit einer oder mehreren nicht-deutschen ethnischen Gruppen assoziiert wird (Auer 2003, S. 256). Auer unterscheidet zwischen drei Formen des Ethnolekts: Der ‘primäre Ethnolekt’ ist hauptsächlich durch die Ghettoisierung verschiedener Ethnien entstanden und wird vorwiegend von männlichen Jugendlichen türkischen Familienhintergrunds, die in Deutschland aufgewachsen sind, verwendet. Er ist Bezugspunkt für einen ‘sekundäre Ethnolekt’ (auch: medial transformierter Ethnolekt), der den von den Medien erfassten und meist in der Komik genutzten Stil, der eine bestimmte Gruppe – vor allem männliche, türkische und andere nicht-deutsche Jugendliche – charakterisieren soll, bezeichnet (Dirim/Auer 2004, S. 257f.).

Sprachbezeichnungen wie Türkendeutsch, Kanak-Sprak oder Lan-Sprache sind in der deutschen Gesellschaft längst nicht mehr neu. Sie beziehen sich auf eine Sprachpraxis meist von Jugendlichen türkischer Herkunft in Deutschland, bisweilen auch auf die von deutschen Jugendlichen übernommenen sprachlichen Formen wie türkische Anredeformen, Schimpfwörter und Drohrituale, grammatische Simplifizierungen sowie phonetische und prosodische Merkmale eines „türkisch klingenden“ „ausländischen“ Akzents oder seiner zur Szenekultur stilisierten Formen. (Erfurt 2003, S. 5)

Zentrale Rolle spielt hier die Stilisierung von Sprache. Sie trägt dazu bei, neue Migrantenbilder herzustellen:

⁷ Keim übernimmt die Bezeichnung „Ghettodeutsch“ von einem türkischstämmigen Informanten, der diese Sprachform als „Deutsch dieser Ghattomenschen“ bezeichnet, siehe dazu die Erläuterung in Keim (2004, S. 209); entsprechende Stadtteile werden aufgrund der Infrastruktur und der sozialen Verhältnisse sowohl aus der Innen- und Außenperspektive als „Ghetto“ bezeichnet (siehe dazu ebd., S. 200).

Ihr Gegenstand sind nicht Individuen, sondern stereotype Vertreter sozialer Kategorien, und sie zielen nicht auf dokumentarische Repräsentation, sondern auf Überzeichnung fremden Sprachverhaltens ab. (Androutsopoulos 2005, S. 1)

Keim führt als Beispiel für mediale Konstruktionen die Filme von Erkan und Stefan und die CDs des Comedy-Duos „Mundstuhl“ an (Keim 2004, S. 212).⁸

Der ‘tertiäre Ethnolekt’ entsteht schließlich durch die Rückwirkung des sekundären Ethnolekts auf die Sprecher der Mehrheitsgesellschaft, das heißt der sekundäre Ethnolekt wird von deutschen Jugendlichen in Versatzstücken zitiert und weiterentwickelt (Auer 2003, S. 257f.).

Den Beobachtungen von Keim zufolge wird das ‘Ghettodeutsch’ in multilingualen Gemeinschaften gebildet, in denen die Türkischstämmigen eine große Rolle spielen (Keim 2004, S. 210). Laut Dirim/Auer (2004) wird diese spezifische Form von Sprache sowohl von Migrantenjugendlichen als auch von Deutschen im Gespräch mit Migrantenjugendlichen verwendet (Keim 2004, S. 209). Androutsopoulos bezeichnet den „neuen Ethnolekt des Deutschen“ (Androutsopoulos 2005, S. 2) als

eine von Jugendlichen verschiedener Abstammung getragene Sprechweise, die sich an lautlichen, prosodischen und grammatischen Merkmalen von der nativen Umgangssprache der Umgebung abhebt, jedoch viel näher zu ihr steht als zum Gastarbeiterdeutsch der ersten Generation. (Androutsopoulos 2005, S. 2)

Wenn der Ethnolekt zur normalen Umgangssprache zwischen Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft wird – das beinhaltet auch deutsche Jugendliche – spricht Auer von „Deethnisierung“ des Ethnolekts (Auer 2004, S. 257f.).

Im Falle des ‘Ghettodeutschen’ handelt es sich nicht um eine Lernersprache mit grammatischen und lexikalischen Unsicherheiten, Fehlern und Interferenzen, sondern vielmehr um eine ethnisch verwurzelte Gruppensprache, d.h. eine ethnolektale Varietät. Die deutschsprachigen Anteile haben ganz besondere grammatische und lexikalische Eigenschaften: Präpositionen und Artikel fallen aus, das neutrale grammatische Geschlecht wird generalisiert, bestimmte Phrasen und Ausdrücke werden bevorzugt verwendet etc. (Keim 2004, S. 207f.).

⁸ Ein weiteres Beispiel wäre Kaya Yanars Ethno-Comedy „Was guckst du?“, die seit dem 26. Januar 2001 auf Sat.1 ausgestrahlt wird. In seiner Show spielt Yanar (vor allem auch sprachlich) geschickt mit sämtlichen Klischees und Vorurteilen gegenüber Türken, Griechen, Italienern, Mexikanern, Arabern und – nicht zuletzt – auch Deutschen. Viele seiner Charaktere, wie z.B. der Türsteher Hakan oder der Inder Ranjid haben bereits Kultstatus erreicht und tragen dazu bei, Formen wie „Kanaksprak“ oder „Ausländerdeutsch“, wie sie in der Öffentlichkeit gern bezeichnet werden, zu parodieren.

Im Folgenden werden die von Keim (2004) aufgeführten charakteristischen Merkmale des ‘Ghettodeutschen’, wie sie bei jugendlichen Sprechern in Mannheim beobachtet wurden, stichwortartig aufgeführt:

Charakteristika des ‘Ghettodeutschen’ (nach Keim 2004, S. 210f.)

- Wegfall von Präpositionen und Artikel in Lokal- und Richtungsangaben: z.B. *isch muss Toilette, isch geh Schule.*
- Ausfall des Artikels in Nominalphrasen: z.B. *gib mir Kippe.*
- Generalisierung einiger Verben *gehen, kommen* und vor allem *machen*: z.B. *isch mach disch Krankenhaus* („ich schlag dich krankenhaushausreif“).
- Verwendung von Formeln wie *isch schwör* zur Bestätigung und *isch hass des* zur negativen Bewertung.
- Verwendung türkischer Formeln zur Anrede (*lan, moruk* – „Mann“, „Alter“) zur Beschimpfung (*siktir lan* – „verpiss dich“) und als Interjektionen und Diskursmarker.
- Eine spezielle Art der Informationsvermittlung, die einen hohen Grad an geteiltem Wissen voraussetzt und nur einen geringen Teil dessen explizit macht, was für den Gesprächspartner zum Verständnis notwendig ist.
- Ein Komplex phonologisch-prosodischer Merkmale, der zu einer besonderen Form des Sprechens führt, dem „gestoßenen“ Sprechen.

Gelegentlich kommen vor:

- Ausfall von Pronomen und suppletiven Elementen: z.B. *wann has=du (sie) fotografiert.*
- Andere Genera: z.B. *rischtiges Tee.*
- Andere Verbrektion: z.B. *wenn=sch mit ihm heirate.*
- Andere Wortstellung: z.B. *Hauptsache lieb isch ihn.*

Beunruhigend sind Beobachtungen, die belegen, dass einige Migrantenjugendliche bezüglich ihres Sprach- und Kommunikationsverhaltens keine „situationelle Ausdifferenzierung“ (Keim 2004, S. 212) aufweisen und ausschließlich, das heißt auch in formalen Situationen, ghettosprachliche Formen verwenden. Das Repertoire⁹ der jugendlichen Sprecher ist also eingeschränkt, was beispielsweise in Bezug auf eine berufliche Laufbahn in Deutschland als

⁹ Mit dem Begriff des *Repertoires* ist „[...] die Summe der Varietäten, Soziolekte, Dialekte, Stile, Register etc. angesprochen, die entweder einer ganzen Sprachgemeinschaft oder [...] einer einzelnen Person innerhalb einer Sprachgemeinschaft zur Verfügung stehen. *Repertoire* akzentuiert also die Vorstellung einer durch regionale, soziale und situative Parameter

Problem betrachtet werden kann. Andere Jugendliche variieren aber je nach Situation und sind durchaus in der Lage, grammatisch korrekte Formen zu produzieren, wenn ein entsprechender Kontext vorliegt. Sie setzen sprachliche Variation gezielt ein, um bestimmte Einstellungen und Meinungen auszudrücken oder sich von anderen abzugrenzen (ebd.).

3.2 Zusammenfassung

Innerhalb der angesprochenen Studien wird das Sprach- und Kommunikationsverhalten türkischer Jugendlicher untersucht, die im Idealfall kompetente Sprecher zweier Sprachen – nämlich der deutschen und der türkischen – sind.

Ethnolekt und Sprachmischung sind Teile eines größeren sprachlichen Repertoires, das andere Varietäten des Deutschen und der Herkunftssprache umfasst, zwischen denen je nach Gesprächspartner und Situation gewählt wird. (Androutsopoulos 2005, S. 2)

Im Sprach- und Kommunikationsverhalten der Jugendlichen zeigt sich vor allem eine klare Differenzierung der gesellschaftlichen und kulturellen Orientierung: Entweder sie streben „aus dem Ghetto hinaus“ oder wollen „im Ghetto bleiben“ (Keim 2004, S. 214).

Die Jugendlichen, die das Ghetto verlassen möchten, beherrschen das Standarddeutsche, meistens auch das Stadtteiltürkische und das beschriebene ‘Ghettodeutsch’. Sie sind zudem äußerst kreativ im Mischen der Sprachen.

Typisch für die Kommunikation im Mischcode ist ein schnelles, flüssiges Sprechen, in dem Anteile aus beiden, strukturell sehr verschiedenen Sprachen ohne „Holprigkeit“ und so harmonisch miteinander verbunden werden, so dass es für Außenstehende oft schwer ist, während des Redeflusses eine Zuordnung der sprachlichen Anteile vorzunehmen und Grenzen zwischen ihnen zu erkennen. (Keim/Cindark 2003, S. 383)

Insbesondere Lehrer und Betreuer der jugendlichen Sprecher betrachten die Herausbildung mischsprachlicher Formen häufig mit Besorgnis, einige sehen sie sogar als Ausdruck einer doppelten Halbsprachigkeit. Für linguistisch interessierte Betrachter sind sie eher das „Ergebnis sprachlicher Kreativität und [...] Ausdruck einer eigenständigen sozial-kulturellen Identität“ (Keim/Cindark 2003, S. 378).

begründeten ‘Mehrsprachigkeit’ der einzelnen Sprecher und Sprecherinnen und verwirft damit gleichzeitig die Vorstellung von der Existenz einer einheitlichen Sprache [...]“ (Linke/Nussbaumer/Portmann 1996, S. 307).

Häufig verschwinden ghettosprachliche Merkmale mit zunehmender Intensität deutschsprachiger Kontakte, vor allem, wenn die Jugendlichen das Ghetto verlassen, um weiterführende Schulen zu besuchen und eine gute Berufsausbildung anstreben (Keim 2004, S. 214). Das gilt auch für Sprachmischungen, die Ausdruck einer deutsch-türkischen Identität sind.

Viele der Migrantenkinder, die am Sprachprojekt Grundschule teilnehmen, haben ältere Geschwister und Verwandte, die ihnen in vielerlei Hinsicht als Vorbilder dienen. Es scheint nur logisch, dass deren Sprache und Verhalten nicht ohne merkbaren Einfluss auf die Kinder bleibt. Dieser Einfluss wird im folgenden Teil der Arbeit untersucht und beschrieben.

4. Untersuchungen zur kommunikativen Kompetenz bei Kindern mit Migrationshintergrund

In den vorangegangenen Kapiteln habe ich mich mit der grammatischen und lexikalischen Kompetenz eines Migrantenkindes beschäftigt. Dabei stand eine systembezogene Betrachtung von Sprache im Mittelpunkt, der eine theoretische Unterscheidung der Erstsprache von möglichen Zweit- oder Fremdsprachen vorausging. Die Sprachbeispiele, die analysiert wurden, gingen häufig nicht über die Satzgrenze hinaus. Sprechen bedeutet aber nicht nur, Einzelsätze aneinander zu reihen. Sprechen ist Kommunikation, die sich in textlichen Zusammenhängen vollzieht. Kommunikation kann sich nicht allein auf die Ausbildung grammatischer Kompetenz beschränken, sondern schließt die Ausbildung einer kommunikativen Kompetenz mit ein. Wir müssen nicht nur wissen, wie wir Sätze produzieren können, die semantisch und syntaktisch sinnvoll und akzeptabel sind, sondern auch, wie wir uns verhalten und welche sprachlichen und außersprachlichen Mittel wir während der Kommunikation einsetzen (Hufeisen/Neuner 1999, S. 43). Kinder müssen lernen, eine Beziehung zwischen Sprache und sozialem Kontext herzustellen, um zu einem kompetenten Kommunikationspartner heranzuwachsen. Die folgenden Kapitel handeln von Ausdifferenzierungen, die innerhalb *einer* Sprache – in diesem Fall der deutschen – existieren, d.h. von einer handlungsbezogenen Betrachtung von Sprache.

4.1 Zum Untersuchungsgegenstand

Die Deutschkenntnisse der Migrantenkinder, die in den Mannheimer Brennpunktgebieten leben und in die Grundschule gehen, wurden bereits beispielhaft dargestellt. Das Hauptaugenmerk lag hierbei auf den Auswirkungen des eingeschränkten deutschen Inputs, der (z.T. mangelnden) Lernmotivation und den daraus resultierenden sprachlichen Defiziten in den Bereichen Gramma-

tik und Wortschatz. Es sollte deutlich geworden sein, dass trotz vorhandener Schwächen das Sprachverhalten des ausgewählten Kindes nicht primär und im negativen Sinne als defizitär dargestellt werden kann, sondern dass sich das Kind mit entsprechender Förderung auf gutem Wege befindet. Dieser Eindruck soll in diesem Teil der Untersuchung verstärkt werden, indem die sprachliche Kreativität, der spielerische Umgang mit Sprache, der Gebrauch sprachlicher Variation in Auseinandersetzung mit der außerschulischen Lebenswelt in den Mittelpunkt rückt.

Die Idee für die vorliegende Untersuchung entstand hauptsächlich aufgrund von Beobachtungen, die ich während der zwei Schuljahre an einer Mannheimer Grundschule gemacht habe. Mir fiel auf, dass sich im Sprach- und Kommunikationsverhalten einiger Kindern innerhalb der Klassengemeinschaft Merkmale zeigten, die auf strukturelle Gemeinsamkeiten mit den oben beschriebenen Charakteristika des 'Ghettodeutschen' hinwiesen. Es galt daher, diese Merkmale näher zu betrachten.

4.2 Ziel der Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung nimmt das Phänomen der Migration als Ausgangspunkt und versucht zu beschreiben, welche Sprachpraxis die am „Sprachprojekt Grundschule“ beteiligten Kinder bisher entwickelt haben, wie sie in bestimmten Situationen auf Deutsch sprachlich interagieren und variieren, und welche möglichen Konsequenzen dieses Sprachverhalten hat. Die erbrachten Ergebnisse sollen unter anderem im Hinblick auf ihre Relevanz für Sprachstandserhebungen diskutiert werden. Im Mittelpunkt der Untersuchungen stehen folgende Hypothesen:

Hypothese 1: Ghettosprachliche Variationsmuster sind nicht nur bei Jugendlichen, sondern bereits bei Migrantenkindern im Grundschulalter anzutreffen.

Hypothese 2: Einige Migrantenkinder haben neben diesen Variationsmustern weitere, nicht-sprachliche Gemeinsamkeiten, die sie als zugehörig zu einer Gruppe innerhalb der Klassengemeinschaft auszeichnen. Sowohl sprachliche als auch nicht-sprachliche Merkmale werden bewusst eingesetzt, um sich in Relation zu anderen Kindern zu positionieren und um ein eigenes Selbstverständnis zu entwickeln.

Die erste Hypothese bezieht sich auf die Verwendung bestimmter sprachlicher Formen und auf die Auswahl des Wortschatzes, auf eine (mögliche) bewusste sprachliche Variation. Eine Analyse des Tonmaterials soll Aufschluss darüber

geben, ob die in Kapitel 3.1 beschriebenen Formen des ‘Ghettodeutschen’ nicht nur von Jugendlichen, sondern bereits von Kindern im Alter zwischen sechs und sieben Jahren verwendet werden. Hypothese 2 weist weiterführend auf die Herausbildung eines kommunikativen sozialen Stils hin, der mit dem kindlichen Sprachverhalten verbunden ist. Stil entspricht dabei Verhaltensmodellen, die aus den spezifischen Lebensbedingungen entstehen. Bestimmte Leitvorstellungen kommen durch Stil zum Ausdruck, dieser zeigt die Identität einer Gruppe an (Keim 2002, S. 235).

Die (sozio-)linguistische *Relevanz* des Begriffs der Varietät schließlich ergibt sich weniger durch das erfasste Set sprachlicher Charakteristika, sondern vielmehr durch die Anbindung dieses Sets an eine durch außersprachliche Faktoren definierbare Gruppe von Sprecherinnen und Sprechern [...]. (Linke/Nussbaumer/Portmann 2004, S. 325)

In diesem Fall kann die Auswertung der Tonaufnahmen lediglich Anknüpfungspunkte für eine detailgetreue, vollständige Stilbeschreibung liefern, da sich mir im Rahmen des Förderunterrichts nur ein begrenzter Einblick in die umfassende Lebenswelt der Kinder bietet. Eine vollständige Untersuchung außersprachlicher Faktoren mit Ton- und Videodokumentation sowie Interviews in verschiedenen (Lebens-)Situationen war mir leider nicht möglich. Daher stützt sich die Analyse auf langfristige teilnehmende Beobachtung und auf die Auswertung ausgewählter Tonaufnahmen. Informationen zu Familie und Umfeld der Kinder stammen teilweise von den Klassenlehrern, aus eigenen Beobachtungen oder aus Erzählungen der Kinder, die zwar mehrmals hinterfragt wurden, aber mit Vorsicht zu behandeln sind. Aufgrund der eingeschränkten sprachlichen Kompetenz der Kinder ergeben sich im Rahmen der Untersuchung weitere relevante Fragestellungen:

- Existieren grammatisch korrekte Formen neben solchen des ‘Ghettodeutschen’?
- Wie beziehungsweise wann werden diese eingesetzt?
- Wo gibt es Zuordnungsschwierigkeiten?

Während sich – wie zu sehen sein wird – einige Charakteristika des ‘Ghettodeutschen’ eindeutig in den kindlichen Äußerungen nachweisen lassen, kommt es bei der Beschreibung anderer sprachlicher Strukturen zu Problemen: liegt beispielsweise eine für das Deutsche falsche Wortstellung vor, kann bei Kindern mit unzureichenden Deutschkenntnissen nicht in erster Linie davon ausgegangen werden, dass es sich um funktionale, ghettosprachliche Strukturen handelt. Die korrekte Satzstellung könnte einfach noch nicht vollständig erworben sein.

Es gilt daher zu überprüfen, ob ein Nachweis erbracht werden kann, dass neben den Formen, die man als ‘Ghettodeutsch’ bezeichnen könnte, auch grammatisch korrekte Äußerungen vorhanden sind, und in welchem Zusammenhang diese gebraucht werden. Zuordnungsschwierigkeiten werden daher – soweit möglich – an geeigneten Beispielen illustriert und so ein Versuch unternommen, zwischen unbewussten Abweichungen und bewusst gebrauchten, ‘ghetto-deutschen’ Ausdrücken zu unterscheiden.

4.3 Erstellung von Transkripten/Dokumentation

Die Transkripte, die für die folgende Analyse angefertigt wurden, basieren auf den gleichen Aufnahmen, die für die Sprachstandserhebung verwendet wurden. Im Gegensatz zur Grammatik- und Wortschatzanalyse, die oftmals nur mit einem oder wenigen Sätzen auskommt, habe ich für diesen Teil der Arbeit längere Interaktionssequenzen gewählt. Um die jeweilige Situation für Außenstehende verständlich zu machen, werden zusätzlich Hintergrundinformationen gegeben, die die Zusammenhänge erläutern und die Ausschnitte in einen verständlichen Kontext bringen. Die Beispiele sind in jedem Kapitel durchgängig nummeriert.

4.4 Die Gruppe und ihre Lebenswelt

Die ausgewählte Gruppe vor allem türkischer Migrantenkinder lebt in einem der Stadtteile Mannheims mit hohem Anteil an Einwohnern nicht-deutscher Herkunft.

Die meisten der Kinder sind in Mannheim sozialisiert und haben dort bereits den Kindergarten besucht. Die sozialen Netzwerke sind innerhalb des Stadtteils im Umkreis der Grundschule aufgebaut, wo viele der Kinder nach der Schule mit Geschwistern und Freunden bis in die späten Abendstunden auf der Straße oder auf Spielplätzen zu finden sind. Die Kinder treffen dort auf eine soziale Welt, die zum Teil durchaus als bedrohlich empfunden werden kann. Neben Gruppen überwiegend männlicher Jugendlicher ist die Straße Treffpunkt für Alkoholiker oder illegale Geschäftemacher; nicht selten kommt es zu offenen Konfrontationen zwischen einzelnen Personen oder ganzen Gruppen.

Zum Zeitpunkt des Förderkurses besuchten alle Kinder die erste Klasse der Mannheimer Grundschule. Die Fördergruppen setzten sich jeweils aus Schülern unterschiedlicher Parallelklassen zusammen. Freundschaften bestanden hauptsächlich innerhalb einer Klasse, im Falle der türkischen Kinder zumeist auch über die Klassengrenze hinaus. Viele Kinder besuchten neben dem Förderkurs zusätzlich nachmittags den Hort und/oder die Hausaufgabenbetreuung der Schule.

4.5 **Bezugspunkte der Gruppe: sprachliche und nicht-sprachliche Gemeinsamkeiten**

Am „Sprachprojekt Grundschule“ nehmen Kinder verschiedener Muttersprachen¹⁰ teil, deren sprachliche Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch noch nicht vollständig beziehungsweise zum Teil sogar nur sehr rudimentär ausgeprägt ist. Zum sprachlichen Repertoire der Kinder gehören zu Beginn der ersten Klasse häufig ausgeprägte mündliche Kenntnisse in der Muttersprache¹¹ und weniger ausgeprägte mündliche Deutschkenntnisse – sofern die Kinder in Deutschland aufgewachsen sind –, die teilweise dialektal geprägt sind. Mit zunehmender Alphabetisierung kommen schriftliche Deutschkenntnisse hinzu. Keines der Kinder aus meinen Gruppen wurde zum Zeitpunkt der Förderung zusätzlich in der Muttersprache alphabetisiert. Anders als die beschriebenen Mannheimer Jugendlichen produziert keiner der Schüler türkisch-deutsche Mischungen. Auf eine Ausnahme wurde in Zusammenhang mit der linguistischen Fehleranalyse kurz eingegangen. Die Kinder äußern sich ansonsten konsequent entweder in der einen oder anderen Sprache.

Gemeinsamkeiten hinsichtlich Sprache und Verhalten zeigen sich vor allem bei Kindern mit älteren Geschwistern. Man kann davon ausgehen, dass die Brüder und Schwestern eine Vorbildfunktion einnehmen, die sich in bestimmten Verhaltensweisen, äußeren Merkmalen und spezifischen Äußerungsformen manifestiert. Durch Kleidung und Körpersprache wie beispielsweise Gang, Auftreten, Körperspannung, Gestik und Mimik wird der Platz in der kindlichen Gemeinschaft signalisiert. Auch Freizeitinteressen spielen bei der Positionierung eine entscheidende Rolle: Fernsehen und Computer spielen werden als besonders ‘coole’ und ‘erwachsene’ Beschäftigungen betrachtet, während Ausflüge mit den Eltern oder andere Freizeitbeschäftigungen für diese Kinder einen geringeren Stellenwert haben. Das wird im wöchentlichen Erzählkreis, in dem die Kinder von ihren Wochenenderlebnissen berichten, deutlich.

¹⁰ Zur Zusammensetzung der Gruppen siehe Kapitel 2.2, die Untersuchungen richten sich auf die türkischsprachigen Kinder, die den Großteil der Gruppen ausmachen.

¹¹ Leider ist es mir nicht möglich, die muttersprachlichen Kompetenzen der Kinder zu beurteilen, ich kann lediglich bestätigen, dass sie oft und gerne in ihrer Muttersprache miteinander kommunizieren. Zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten weisen darauf hin, dass die Beherrschung der Muttersprache eine wesentliche Voraussetzung für das erfolgreiche Erlernen einer zweiten Sprache ist. Interkulturelle Ansätze fordern daher die Koordinierung des muttersprachlichen Unterrichts und der Zweitsprache Deutsch bzw. die Zusammenarbeit mit der Deutschlehrerin oder des Deutschlehrers mit dem Lehrer für den muttersprachlichen Unterricht (Abali 1998, S. 83).

Das Medienwissen ist häufig vielfältig, heterogen und im Bewusstsein der Kinder so präsent, dass es jederzeit in die Kommunikation mit eingebracht werden kann, wie das folgende Beispiel zeigt, in dem Atakan sehr eingängig ein offensichtlich nicht altersgemäßes Computerspiel beschreibt:

(1) – Teilnehmer: Atakan (A), Faruk (F), Kerstin Mehler (KM)

- 1 A: ich hab/ n schweinekämpfspiel↓
- 2 ALLGEMEINES DURCHEINANDER
- 3 KM: |ruhe|
- 4 A: |das | ist schwein * un die machen krieg * un die
- 5 A: machen schlimme worte
- 6 F: GRUNZT
- 7 K: das hast du als spiel↑ * als computerspiel↑
- 8 A: ja
- 9 K: und wie heißt das spiel↑
- 10 A: krieg des schwein↓
- 11 K: was↑
- 12 K: * krieg das schwein↑
- 13 A: ja
- 14 LACHEN
- 15 K: und bei dem spiel muss man schweine fangen * oder
- 16 K: wie↑
- 17 A: schweine töten
- 18 K: töten ↑ * und wie musst du das
- 19 K: machen ↑
- 20 A: mit waffen ↓ * bomben * dynamiten
- [...]
- 21 A: da sind zombies * da sind blut
- 22 K: was hast du denn für
- 23 K: spiele↑
- 24 A: des is mein onkel s/ sein zombiespiel↓ alles
- 25 A: so mit blut
- [...]
- 26 A: und wir haben noch ein spiel↓ * von ein freund * da
- 27 A: sind echte zombies *

Mitschüler, die diese Medieninteressen nicht teilen, die lieber basteln, malen oder gar mit Puppen spielen, werden belächelt und wie in folgenden Beispielen als *baby* bezeichnet: Die Kinder sitzen gegen Ende des Unterrichts am Tisch und zeichnen. Kader malt aufgrund der Jahreszeit einen Osterhasen, was Faruk zur folgenden Aussage animiert:

(2) – Teilnehmer: Faruk (F)

- 1 F (an KM gewandt): das ein baby * weis=du↑
- [...]
- 2 F: LACHT eh * du spielst mit barby

Durch die Feststellung *das ein baby weis=du* möchte Faruk eine gezielte Abgrenzung zu Kader erreichen, die sich in seinen Augen ‘kindisch’ benimmt, weil sie gerne malt und mit Barbies spielt. Die Gesprächswörter *weis=du* signalisieren dabei den direkten Kontakt, den Faruk zur Sprachförderkraft aufbauen will. Er möchte sicher gehen, dass er als ‘erwachsen’ betrachtet wird. Auch die Tatsache, etwas nicht zu wissen oder nicht zu können, bewertet er negativ, obwohl er selbst einer der schwächsten Schüler ist:

(3) – Teilnehmer: Faruk (F)

1 F: du weißt nix * du bist eine baby (3,5)

du weißt nix bezieht sich nicht unbedingt auf sprachliche Fertigkeiten oder schulischen Erfolg, sondern eher darauf, nicht ‘über das Leben Bescheid zu wissen’, nicht dazu zu gehören. Ein Verhalten, das man auch von älteren Jugendlichen kennt, beispielsweise wenn für die Aufnahme in eine Gruppe bestimmte Aufgaben erfüllt oder Regeln eingehalten werden müssen.

Um sich Respekt zu verschaffen, um Aufmerksamkeit zu erregen oder um ihren Äußerungen Nachdruck zu verleihen, nutzen die Kinder häufig sprachliche Kompetenzen in Form von Kraftausdrücken:

(4) – Teilnehmer: Merve (M)

1 M: gib mal * des is meine (LAUT) verdammt * verdammt
2 M: noch mal

(5) – Teilnehmer: Muhammed (Mu), Merve (M), Kerstin Mehler (KM)

Muhammed beginnt, einige Namen vorzulesen, die auf den Bildern an der Wand stehen:

1 M: ey * isch sag dir was! * du gehst misch in nerven!
2 M: TRITT MUHAMMED
3 KM: LACHT du gehst mir auch manchmal auf die nerven *
4 KM: aber deshalb trete ich dich auch nicht!
5 M: LACHEN
6 Mu: äh/
7 M: nein nein * isch geb dir ein haue

Häufig werden, wie bereits im obigen Beispiel, Schläge angedroht, um sich gegenüber anderen Kindern durchzusetzen:

(6) – Teilnehmer: Faruk (F), Beyza (B)

1 F: du hast was kaputt gemacht * >isch weiß< du hast
2 F: kaputt gemacht
3 B: nei:n

- 4 F: AGGRESSIV du hast was kaputt gemacht ** isch/ wenn
 5 F: was kaputt isch schlag disch so viel * isch sage
 6 F: auch morgen frau schmitt
 7 B: isch hab nix gemacht↓

Die Drohung, der Klassenlehrerin Frau Schmitt Bericht zu erstatten, erfolgt erst, nachdem bereits Schläge angedroht wurden. Faruk sieht sich in der Lage, die Situation mit Hilfe einer körperlichen Auseinandersetzung zu klären.

Körperliche Kraft und Überlegenheit gelten in vielen Situationen als besonders wichtig und als entscheidende Voraussetzungen für die 'Vorherrschaft' in der Gemeinschaft und als Grundlage gegenseitigen Respekts, wie auch das folgende Beispiel zeigt, in dem Faruk seine Muskelkraft demonstrieren möchte:

(7) – Teilnehmer: Faruk (F), Kerstin Mehler (KM)

- 1 F: ok * guck mein kraft * guck mein kraft
 2 F: ZEIGT AUF OBERARM
 3 KM: oh * das sind aber dicke muskeln↓
 4 F: guck mein kraft *
 5 F: isch schlag ihn eine faust
 6 KM: hast du auch hanteln zu
 7 KM: hause * mit denen du trainierst damit du ganz viele
 8 KM: muskeln bekommst↑
 9 F: ja * hab isch↓
 10 KM: und wie schwer sind die↑
 11 F: einhundert kilo
 12 KM: hundert kilo↑

Rein verbal kommt das dominante Verhalten anderen Kindern gegenüber vor allem durch die Verwendung von Schimpfwörtern und durch einen aggressiven Tonfall zum Ausdruck:

(8) – Teilnehmer: Faruk (F)

- 1 F: AGGRESSIV komm doch her ** du has=schiss vor mir

(9) – Teilnehmer: Faruk (F)

- 1 F: AGGRESSIV des oben * des eklische große ding **
 2 F: has=du keine augen↑

Von den Kindern, die nicht zu der beschreibenden Gruppe gehören, wird die derbe Ausdrucksweise und das aggressive Auftreten der anderen als unangenehm empfunden und auch dementsprechend negativ kommentiert, beispielsweise durch Aussagen wie *das ist schlimmes wort*. Das heißt, es findet eine wechselseitige Abgrenzung statt, in der es nicht als erstrebenswert erachtet wird, in die jeweils andere Gruppe aufgenommen zu werden.

Das beobachtete Verhalten ist zwar nicht zwingend geschlechtsspezifisch, aber eher den Jungen als den Mädchen zuzuordnen. Eine Ausnahme ist Merve, die es aufgrund ihrer vier älteren Brüder gewohnt ist, sich – auch verbal – durchzusetzen. In der Ausprägung aggressiven (sprachlichen) Verhaltens sind durchaus Unterschiede auszumachen, wie eine genauere Betrachtung der Schüler Faruk und Tarek verdeutlicht, die ich im folgenden Kapitel näher beschreiben möchte.

4.5.1 *isch bin voll die gangsta*: Faruk und Tarek

Zur Verdeutlichung kleiner Unterschiede innerhalb der beschriebenen Gruppe habe ich an dieser Stelle zwei Kinder herausgegriffen. Faruk, von dem bisher besonders viele Sprachbeispiele stammten, ist innerhalb der Gruppe aufgrund seines aggressiven Verhaltens eher unbeliebt. Tarek zeigt zum Teil sehr ähnliche Verhaltensweisen, die aber bei seinen Mitschülern häufig eine andere Wirkung erzielen.

Die Gegenüberstellung der beiden Kinder soll Aufschluss über eine mögliche weitere Entwicklung geben und die sprachlichen und nicht-sprachlichen Gemeinsamkeiten der Gruppe weiter spezifizieren.

4.5.1.1 Faruk

Faruk ist zum Zeitpunkt der Aufnahmen 7 Jahre alt. Er spricht Türkisch als Muttersprache, kommuniziert erstaunlicherweise aber nicht mit den anderen türkischen Kindern auf Türkisch.¹² Faruk hat zwei ältere Schwestern und zwei Brüder, die dieselbe Mannheimer Grundschule besuchen. Die beiden Schwestern sind höflich und freundlich, die Brüder fallen auf dem Schulhof in den Pausen häufig durch negatives Verhalten anderen Kindern gegenüber auf. Es ist anzunehmen, dass Faruk in sehr ärmlichen Verhältnissen aufwächst. Er besitzt nur wenig Kleidung und trug das gesamte Schuljahr über das gleiche Paar Turnschuhe, das ihm auch noch zu klein war.

Faruk war während der ersten beiden Förderstunden leise und schüchtern, wurde dann aber sehr schnell recht aufmüpfig. Er legt es darauf an, gezielt zu provozieren und testet ständig seine Grenzen aus. Im Unterricht ist er das passivste der Kinder und kann oft nicht zum Mitarbeiten bewegt werden. Seine aggressive Grundhaltung liegt meiner Meinung nach auch in seinen mangelnden Deutschkenntnissen begründet. Faruk kann gegen Ende des Schuljahres

¹² Aufgrund dieser Tatsache habe ich bei der Klassenlehrerin die Nationalität erfragt. Diese hat mir bestätigt, Faruks Erstsprache sei Türkisch.

kaum lesen, antwortet auf Fragen häufig nur mit „nix“ oder in unvollständigen Sätzen. Die Meinung der Klassenlehrerin, Faruk spreche „überhaupt nicht“, kann ich allerdings nicht teilen. Wenn man ihm konsequent mit Freundlichkeit begegnet, beteiligt er sich durchaus und kommuniziert in nahezu vollständigen Sätzen. Häufig bekommt man von ihm allerdings nur abwertende Kommentare oder Schimpfwörter zu hören. Über seine Interessen spricht er kaum.

In der Hofpause schlägt er oft die anderen Kinder, und demonstriert häufig und schnell seine Aggressionsbereitschaft, insbesondere durch nonverbale und prosodische Mittel. Er setzt gezielt Drohgebärden ein, die zum Beispiel „ich schneide dir die Kehle durch“ symbolisieren, seine Stimme ist oft sehr laut. Rein verbal ist die häufige Verwendung grober Ausdrücke, Flüche und Schimpfwörter auffällig. Faruk hat keine Scheu, in der Hofpause vorbeikommende Passanten mit den provozierenden Worten *was wills=du, lan* und den dazugehörigen, auffordernden Gesten anzupöbeln, er zeigt dabei auch vor erwachsenen Männern keinen Respekt. Sein betont lässiger Gang erinnert an Protagonisten aus Musikvideos, er selbst sieht und beschreibt sich gern als *gangsta*. So drückt er auch mit den Worten *isch bin gangsta* sein spezifisches Selbstverständnis aus, während er betont lässig und mit aufforderndem Blick über den Schulhof stolziert:

(10) – Teilnehmer: Faruk (F), Kerstin Mehler (KM)

- 1 KM: LACHT du bist vielleicht ein angeber!↓
 2 F: coole angeber *
 3 F: isch bin gangsta!↓

Faruks Sprache und Verhalten erinnern auffällig an ghetto-orientierte Jugendliche, an „Proll-Türken mit geringer Schulbildung und schlechter Deutsch-Kompetenz“ (Kallmeyer 2000, S. 275). Wenn er den Schulhof betritt, inszeniert er sich ganz bewusst durch seinen lässigen Gang. Dabei versichert er immer wieder durch Blickkontakt mit den Förderkräften, dass sein Verhalten wahrgenommen wird. Außerhalb der Schule – beispielsweise auf dem Nachhauseweg – ist sein Gang völlig normal, sofern er sich unbeobachtet fühlt.

4.5.1.2 Tarek

Tarek ist sieben Jahre alt und spricht türkisch als Muttersprache. Seine Eltern leben getrennt mit jeweils neuen Partnern. Er wächst als Einzelkind bei seinem Vater auf und verbringt die Wochenenden zumeist bei der Mutter. Tarek ist viel mit Erwachsenen zusammen, sein Vater besitzt einen Döner-Imbiss im Stadtteil Waldhof, in dem er sich nach der Schule häufig aufhält.

Rein äußerlich fällt Tarek besonders durch seine Kleidung auf, die sich am Vorbild amerikanischer HipHop-Kultur orientiert: weite Hosen, Kapuzenpullover mit Comic-Aufdruck oder Graffiti-Schrift, moderne Turnschuhe, Goldkette. Tarek legt großen Wert auf sein Äußeres, er erscheint mit gestyler Frisur, beispielsweise mit blondierter Haarsträhne, worauf er dann auch ausdrücklich hinweist. Auch sein betont lässiger Gang erinnert, genau wie bei Faruk, an Protagonisten aus Musikvideos. Innerhalb der Fördergruppe spielt Tarek sich immer in den Vordergrund. Er ist aufmüppig, frech und zeigt wenig Respekt vor Frauen. Den anderen Kindern gegenüber verhält er sich angeberisch und versucht ständig, die Rolle eines 'Anführers' zu übernehmen, was zum Großteil auch akzeptiert wird. Diesen Respekt verschafft er sich durch die Androhung von körperlicher Gewalt, und da er für sein Alter verhältnismäßig groß ist und erwachsen wirkt, gelingt ihm das häufig. Auch Tarek unterstreicht mit den Worten *isch bin voll die gangsta* gern seinen betont lässigen Gang.

Wenn er seinen Willen nicht durchsetzen kann, versucht er häufig durch vorgetaushtes Weinen Mitleid zu erregen. Tareks Verhalten lässt sich zum Teil darauf zurückführen, dass er scheinbar von seinen Eltern sehr verwöhnt wird. So berichtet er fast jede Woche über Geschenke, die er sowohl von seiner Mutter als auch vom Vater erhält. Tarek interessiert sich hauptsächlich für Computerspiele und Fernsehen, es fällt auf, dass er viele nicht altersgemäße Kinofilme gesehen hat. Er hört Musik aus den aktuellen Charts und bringt gerne CDs mit in den Förderunterricht, die er dann stolz präsentiert. Die englischen Liedertexte versucht er mitzusingen, die Choreografien aus Musikvideos tanzt er nach. Tarek verfügt über einen recht ausgeprägten deutschen Wortschatz, seine Schwächen liegen hauptsächlich im syntaktischen Bereich. Aufgrund eines Sprachfehlers ist er außerdem in logopädischer Behandlung. Sprachlich auffällig ist die häufige Verwendung von Schimpfwörtern wie *hurensohn* oder *arschwichser*, Formulierungen wie *isch fick deine mutter*, und Anredeformen wie *langer* oder *alder*. Positiv macht sich bemerkbar, dass Tarek sehr sprechfreudig ist und sich gerne und oft mitteilt. Unglücklicherweise hat er sehr unregelmäßig am Förderkurs teilgenommen, daher liegen mir keine passenden Tonaufnahmen vor. Auf eine kurze Beschreibung wollte ich dennoch nicht verzichten.

4.5.1.3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Auf den ersten Blick ähneln sich Sprache und Verhalten der beiden Jungen. Auffällig ist jedoch, dass Tarek im Gegensatz zu Faruk in der Klassengemeinschaft eher bewundert als gefürchtet wird und als Vorbild und Anführer gilt, wie folgendes Beispiel belegt:

(11) – Teilnehmer: Merve (M)

1 M: isch geh in tarek * mein boss↓

Mit den Worten *isch geh in tarek mein boss* macht Merve deutlich, dass sie bei einer Gruppenarbeit in Tareks Gruppe sein möchte. Indem sie ihn als *mein boss* bezeichnet, bezieht sie sich auf seine Stellung in der Gemeinschaft. Diese Stellung wird auch von den anderen Kindern akzeptiert. Tarek beeindruckt vor allem durch seine auffällige Kleidung, durch sein Wissen um aktuelle Kinofilme und Musik. Häufig übernimmt er die Rolle des Klassenclowns, was ihm zusätzliche Beliebtheitspunkte einbringt. Die Androhung körperlicher Gewalt nutzt er nicht als einziges Mittel, um sich Respekt zu verschaffen. Faruk wird dagegen aufgrund seines dauerhaft aggressiven Verhaltens von vielen Kindern gemieden, in der Hofpause steht er oft alleine da, wenn er sich nicht in Streitsituationen mischt oder diese initiiert. Eine Vormachtstellung, die sich lediglich auf Gewalt begründet, wird in der Gruppe abgelehnt.

4.5.2 Zusammenfassung

Die sprachliche und nicht-sprachliche Selbstdarstellung der ausgewählten Kinder gegenüber Gruppenmitgliedern sowie Gruppenfremden lässt sich wie folgt zusammen:

- Eine spezifische, provokante Gestik, zum Beispiel Drohgebärden.
- Ein lauter, zum Teil aggressiver Tonfall.
- Ein Repertoire an Schimpfwörtern und Kraftausdrücken.
- Körperliche Kraft als Symbol für Durchsetzungsvermögen, zum Beispiel durch die häufige Androhung körperlicher Gewalt.
- Medial orientierte Interessen (Fernsehen, Computerspiele, Kino; zum Teil nicht altersgemäß).
- Ein ‘jugendlicher’ Kleidungsstil, der an Musikvideos erinnert (sofern die finanziellen Mittel verfügbar sind).
- Eine gezielte Selbstinszenierung, die sich an medialen Vorbildern und am Auftreten älterer Jugendlicher orientiert, zum Beispiel betont lässiger Gang, machohaftes Verhalten etc.

Nach dieser allgemeinen Darstellung widmet sich das nächste Kapitel gezielter einer sprachlichen Analyse der kommunikativen Praktiken bzw. der Verwendung von ‘Ghettodeutsch’.

4.6 *isch schwö:r deiner mutter * ey: Die Verwendung von ‘Ghettodeutsch’ bei Migrantenkindern*

In Kapitel 3.1 habe ich die Charakteristika des ‘Ghettodeutschen’, wie sie von Keim zusammengestellt wurden, stichwortartig aufgeführt. Im Folgenden werden diese Charakteristika anhand der gemachten Tonaufnahmen überprüft, mit den Äußerungen der Kinder verglichen und gegebenenfalls spezifiziert:

Der Wegfall von Präpositionen und Artikeln in Lokal- und Richtungsangaben wie in Formulierungen wie *isch muss Toilette* oder *isch geh Schule* kommt in den Äußerungen der Kinder relativ selten vor. Zu Beginn des Förderunterrichts war er häufig anzutreffen, er wurde aber im Lernprozess zu Gunsten zielsprachlich korrekter Formen vielfach aufgegeben: Da von Seiten der Förderkräfte in bejahenden/bestätigenden (*ja, du darfst auf die Toilette gehen*) oder fragenden Formulierungen (*was, du musst auf die Toilette gehen?*) immer wieder indirekt auf die korrekte Formulierung hingewiesen wurde, kam es eher zu Aussagen wie *darf isch in toilette gehen* oder später richtig *darf isch auf die Toilette gehen*. Eine interessante Ausnahme wird später in Kapitel 4.7.2 thematisiert. Ähnliches gilt für andere Lokal- und Richtungsangaben wie *auf, unter, neben* etc., die im Unterricht aufgrund deutlicher Schwächen bei den meisten Kindern in verschiedenen Spielen aufgegriffen wurden. Beispielhaft für ein ausgeprägtes metasprachliches Bewusstsein ist die folgende Aussage von Muhammed, der die anstehenden Ferien kommentiert:

(12) – Teilnehmer: Muhammed (Mu)

1 Mu: wir gehen türkei freitag ** in türkei↓

Muhammed äußert zunächst den Satz *wir gehen türkei freitag*, der aufgrund der Auslassung von Präposition und Artikel strukturell der ghettosprachlichen Äußerung *isch geh schule* entspricht. Muhammed bemerkt allerdings sehr schnell, dass in seiner Äußerung die Präposition fehlt, und fügt nach einer kurzen Pause hinzu: *in türkei*. Diese Äußerung entspricht zwar noch nicht dem korrekten zielsprachlichen *in die türkei*, lässt aber erkennen, dass Muhammed eine Struktur wie *wir gehen türkei* intuitiv als falsch empfindet. Muhammed ist ansonsten sehr auf ‘modische’ Sprache und Verhalten bedacht, ähnlich wie Tarek möchte er als *gangsta* betrachtet werden und erscheint in sportlich-lässiger Kleidung, mit Goldkette und gestyler Frisur. Verschiedene Spielsachen bezeichnet er, wie in Beispiel (13) entweder als *altmodisch* oder in *mode*:

(13) – Teilnehmer: Muhammed (Mu), Kerstin Mehler (KM)

Muhammed hat einen Kreisel mit in den Unterricht gebracht

- 1 KM: oh * mach mal vor
- 2 Mu: DREHT KREISEL
- 3 Mu: aber die sin altmodisch * isch hab jugioh karten↓
- 4 KM: was * das ist altmodisch↑
- 5 Mu: ja * meine jugioh¹³ karten
- 6 Mu: sind mode

Das folgende Beispiel greift den **Ausfall des Artikels in Nominalphrasen** auf:

(14) – Teilnehmer: Merve (M), Muhammed (Mu)

- 1 M: in schule feiern wir↓
- [...]
- 2 Mu: frau kraut bringt uns in schwimmbad↓

Strukturen wie *in schule* statt *in der schule*, wie sie in Beispiel (14) belegt sind, kommen in den Äußerungen eher selten vor, obwohl es für die Kinder einfacher sein müsste, da sie im Gebrauch der Artikel sehr unsicher sind und femininer, maskuliner und neutraler Artikel häufig verwechselt werden (vgl. dazu Kapitel 2.4.1.2.1). Das liegt vielleicht daran, dass die Kinder vor allem bei der Wortschatzerweiterung in der Schule die Artikel mit den entsprechenden Lexemen ‘mitlernen’. Im Deutschen ist der dazugehörige Artikel ein sicherer Indikator dafür, welches Genus ein Substantiv hat, so dass es sich bei der Vokabelarbeit empfiehlt, von vornherein die Substantive zusammen mit ihren Artikeln zu lernen.

Die **Generalisierung einiger Verben** wie *gehen*, *kommen* und *machen* sind im Wortschatz der Kinder sehr präsent. Vor allem *machen* wird häufig verwendet, sehr gerne in der Formulierung *jemanden tot machen*. Da das Verb *machen* aktiven Charakter hat, werden solche Äußerungen häufig in Streit-situationen eingesetzt, wie die nächsten drei Beispiele veranschaulichen. Zunächst berichtet Alind davon, dass er später einmal Soldat werden möchte:

(15) – Teilnehmer: Alind (A), Maren Krempin (MK), Faruk (F)

- 1 A: isch wi/ isch will/ wenn isch groß bin * will isch
- 2 A: ein soldat werden↓
- 3 MK: du willst ein soldat werden↑
- 4 A: ja *
- 5 A: so ein/ alle töten so
- 6 A: AHMT SCHUSSGERÄUSCHE NACH und mit panzer↓
- 7 F: isch polizei besser * **isch mach disch tot** dann

¹³ Japanische Zeichentrickserie (yu-gi-oh).

Faruk bemerkt, dass er lieber zur Polizei gehen möchte und äußert *isch mach disch tot dann*. In Transkriptausschnitt (16) hält Faruk Giovanni am Arm fest und läuft mit ihm durch das Klassenzimmer:

(16) – Teilnehmer: Faruk (F), Kerstin Mehler (KM)

- 1 F: was machen wir mit die↑ * isch hab die geholt↓ hier
- 2 F: * isch hab der geholt
- 3 KM: ja * und jetzt↑
- 4 F: was machen wir
- 5 F: jetzt↑
- 6 KM: ja * was solln wir denn mit ihm machen↑
- 7 F: **wir machen tot**
- [...]

Beispiel (17) zeigt ein Gespräch zwischen Faruk und Alind:

(17) – Teilnehmer: Alind (A), Faruk (F), Maren Krempin (MK)

- 1 A: aber weißt du was↑ * du hast doch was erzählt * was
- 2 A: erzählt/ was dein/ was du gesagt hast * was/ du tür
- 3 A: aufgemacht hast↓
- 4 F: ok
- 5 A: was macht ihr da↑ isch schlag euch tot * hast du so
- 6 A: gesagt
- 7 F: ok * isch gehe isch geh/ isch gehe alle
- 8 F: kinder holen ** a:lle
- 9 A: dann mach↓
- 10 F: da:nn * da:nn kommt polizei
- 11 MK: was willst du denn
- 12 MK: machen mit den kindern↑
- 13 F: dann kommt polizei * isch
- 14 F: sagen den * isch schlage den * dann kommt polizei *
- 15 F: und **die machen alle wegschmeißen**

In den folgenden Transkriptausschnitten ist das Vorkommen des formelhaften *isch schwör* belegt. Die Verwendung dieser **Formel zur Bestätigung** und des Ausdrucks *isch hass des* zur negativen Bewertung (seltener) erfreut sich großer Beliebtheit.

Dabei lassen sich grundsätzlich zwei verschiedene Verwendungsweisen unterscheiden. Das nächste Beispiel zeigt zunächst den Gebrauch von *isch schwör* um eine Äußerung zu bestätigen oder einer getätigten Aussage Nachdruck zu verleihen:

(18) – Teilnehmer: Hari (H), Faruk (F), Alind (A), Kerstin Mehler (KM)

- 1 H: mein rechter * rechter platz ist leer * ich wünsche
- 2 H: mir faruk↓

- 3 F: SCHREIT als was soll isch kommen↑
 4 H: als po↓
 5 H: LACHT
 6 F: SCHREIT sa:g ** isch schwö:r ** isch schwö:r isch
 7 F: mach kein↓
 8 KM: wie soll man das denn machen↑ * das kann
 9 KM: man doch kann nicht machen
 10 A: so muss machen↓ SCHLÄGT
 11 A: SICH AUF DEN POPO
 12 F: hopp * laufen nur * fertig↓

Die Gruppe sitzt zu Beginn des Unterrichts im Stuhlkreis und spielt „mein rechter, rechter Platz ist leer“. Neben einem Schüler ist der rechte Stuhl frei. Dieser äußert die Formel „mein rechter, rechter Platz ist leer, ich wünsche mir den/die (Name) her“ und sucht sich einen Mitspieler aus, der den freien Platz belegen soll. Das ausgesuchte Kind fragt daraufhin „als was/wie soll ich kommen?“ und erhält die Anweisung, wie es die Plätze tauschen soll, beispielsweise als Tier, tanzend, hüpfend usw. Im vorliegenden Beispiel wünscht sich Alind Faruk herbei, um den freien Stuhl zu besetzen. Auf die Frage, wie er denn kommen soll, antwortet Alind lachend *als po*. Faruk, der befürchtet, in eine peinliche Situation zu geraten, in der die anderen Kinder über ihn lachen könnten, nutzt das formelhafte *isch schwör* um seiner Äußerung – in diesem Fall seinen Unwillen darüber, diese Aktion auszuführen – Nachdruck zu verleihen: *isch schwö:r isch mach kein*. Das laut artikulierte *isch schwör* wirkt bestimmt und aggressiv, Faruk möchte sichergehen, dass er wirklich verstanden wird bzw. dass er sich durchsetzen kann. Alind lässt sich von Faruks aggressivem Tonfall nicht beeindrucken und demonstriert, auf meine Nachfrage *wie soll man das denn machen? das kann man doch kann nicht machen* einen Lösungsvorschlag: *so muss machen* und schlägt sich mit der flachen Hand auf den Po. Faruk ignoriert diesen Vorschlag und wechselt seinen Platz ohne erkennbare Aktion, was er auch dementsprechend kommentiert: (*laut*) *hopp, laufen nur fertig*.

Wie der nächste Wortwechsel zwischen Alind und einem Mitschüler zeigt, werden Phrasen wie *isch schwör* oder *isch schlag disch* teilweise aber auch „sounding“-ähnlich als Mittel scherzhafter Interaktionsmodalitäten verwendet. Sounding ist eine Art Spiel, ein wohlorganisiertes Sprechereignis, das festen rituellen Mustern folgt und gemeinsame soziale Voraussetzungen widerspiegelt, an denen Mitglieder einer anderen Kultur keinen Anteil haben (Labov 1972, S. 126). In einer Art Wortgefecht soll der Gegner mit Hilfe sprachlicher Mittel besiegt werden:

(19) – Teilnehmer: Alind (A), Mario (M)

- 1 A: isch geb dir * ich geb dir gleisch * eeh ein paar
 2 LACHEN
 3 M: eeh alind **isch schwö``r deiner mutter!** ey
 4 A: isch geb dir gleisch eine frau↑
 [...]
 5 M: **isch schwör deine familie** >isch geb dir<
 6 A: isch geb
 7 A: dir gleisch eine frau"
 8 LACHEN
 9 M: **isch schwör gleisch**
 10 A: isch mach/ isch geb * isch mach
 11 A: disch auch eine alte frau
 12 M: isch schla``g den gleisch

Den Kindern geht es bei diesem ‘Schlagabtausch’ vor allem darum, sich gegenseitig verbal zu übertreffen: trotz vorhandener Sprachdefizite wird die deutsche Sprache eingesetzt, um eine bestimmte Wirkung zu erzielen. Das Spielen mit Sprache steht dabei im Vordergrund, und es ist erstaunlich, wie kreativ die Kinder dabei vorgehen. Die Teilnehmer des Gesprächs wissen um das scherzhafte Neckeln, auf die jeweilige Äußerung des Sprechers wird entsprechend eingegangen. Alind beginnt, an Mario gewandt, mit den Worten *isch geb dir gleisch ein paar* und deutet damit zunächst von der Wortbedeutung her an, dass er ihn gleich schlagen will. Durch sein Lachen, in das die anderen Kinder mit einsteigen, macht er metakommunikativ deutlich, dass es sich um eine harmlose, spielerische Situation handelt, in der keine körperliche Auseinandersetzung forciert wird. Mario hat dies sofort verstanden und antwortet mit den Worten *eeh alind isch schwö``r deiner mutter! ey* und verdeutlicht mit dieser Antwort noch einmal, dass es zu keinem körperlichen Angriff kommen wird. Man kann davon ausgehen, dass Mario den Ausdruck *isch schwö``r deiner mutter!* als zusammenhängend, als eine Art feste Wortverbindung erworben hat und deshalb in dieser Form wiedergibt. Dabei soll *deiner mutter!*, d.h. der Bezug zu einem Familienmitglied, zwar herausfordernd, aber nicht beleidigend wirken. Die Kinder sind sich der Regeln bewusst, die in bestimmten Situationen gelten. Sie spielen mit Sprechakten – in diesem Fall gegenseitiges scherzhaftes Drohen – und Gesprächskonventionen, indem sie geltende Regeln scherzhaft verletzen.

Alind löst das Wort *Mutter* aus der Formel und verbindet es mit seiner ersten Äußerung: *isch geb dir gleisch eine frau!* Mario will noch einen Schritt weitergehen, indem er nicht mehr nur die Mutter, sondern Alinds Familie thematisiert, sich also von der Mutter zur ganzen Familie ‘steigert’. Alind fällt nichts Neues ein, er wiederholt deshalb noch einmal die Worte *isch geb dir gleisch eine frau!*, Mario kontert daraufhin mit *isch schwör gleisch*.

Anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass

der Spiel- und damit Spaßcharakter [...] nur entstehen [kann], wenn die Kinder die Norm beherrschen, weil nur das bewusste Durchbrechen der Norm Vergnügen bereitet und nicht das Unvermögen, sie zu verfolgen. (Andresen 2002, S. 188)

In anderen Situationen reagieren die Kinder normalerweise sehr wütend, wenn die Eltern auf irgendeine Art und Weise negativ thematisiert oder beleidigt werden. Ihnen ist bewusst, dass sie mit solchen Äußerungen andere sehr verletzen können. Das zeigt ein Gespräch zwischen Faruk, Hari, Alind und Maren Krempin:

(20) – Teilnehmer: Maren Krempin (MK), Hari (H), Faruk (F), Alind (A)

- 1 MK: weißt du was dein papa arbeitet * hari↑
- 2 H: gar nix * er
- 3 H: war so * und er is jetzt bei arbeitsamt↓
- 4 MK: ah * okay
- [...]
- 5 F: >seine mach< ni:x * der werd doch ein opa * sein
- 6 F: papa is s:o klein
- 7 H: >der is arbeitslos<
- 8 F: dein papa is
- 9 F: opa * mann↓
- 10 H: >nein<
- 11 A: sein papa is net opa
- 12 F: warum hab
- 13 F: isch disch dann/ dein papa immer draußen gesehen↑
- 14 H: >des war doch<
- 15 F: der is ein o:pa
- 16 H: >nein<
- 17 A: is der nicht↓

Die Kinder werden von den Förderkräften über die Berufe ihrer Eltern befragt. Hari, der nachmittags immer vom Vater gebracht und abgeholt wird, bemerkt, dass sein Vater zwar früher gearbeitet hat, jetzt aber arbeitslos ist: *gar nix, er war so, und er is jetzt bei arbeitsamt*. Faruk macht sich darüber lustig, sein Tonfall ist dabei deutlich aggressiv: *seine mach nix * der werd doch ein opa * sein papa is so klein*. Er bezeichnet Haris Vater als *opa* und als *so klein*, möchte Hari mit diesen herabsetzenden Äußerungen provozieren. Hari reagiert betroffen und traurig, setzt aber Faruk verbal nichts entgegen, sondern ist eingeschüchtert. Er weist lediglich noch einmal darauf hin, dass sein Vater arbeitslos ist: *>der is arbeitslos<*. Faruk ignoriert Haris Verletztheit und verstärkt seinen Angriff, indem er erneut äußert *dein papa is opa * mann*.

Jetzt schaltet sich Alind ein, um seinen Freund Hari zu unterstützen: *sein papa is net opa*. Faruk gibt schließlich auf, da es zu keiner offenen Konfrontation mit Hari kommt.

Die **Verwendung türkischer Formeln zur Anrede** wie *lan* oder *moruk* kommen in den Gruppen erstaunlicherweise relativ selten vor. *Lan* wird manchmal von Faruk, öfter von Tarek und Muhammed verwendet, allerdings hauptsächlich, um in der Hofpause Passanten anzupöbeln, wie ich bereits angesprochen habe. Die deutsche Entsprechung *mann* wird gern und häufig auch von anderen Kindern verwendet, ebenso wie die Partikel *ey* als Diskursmarker. Gründe mögen vor allem darin liegen, dass die Äußerungen und Bezeichnungen in den gemischtsprachlichen Gruppen zunächst auch von den Kindern nicht-türkischer Herkunft verstanden werden sollen, um eine möglichst breite Wirkung zu erzielen. Die **Partikel *ey* als Diskursmarker** lässt sich unter anderem in Beispiel (21) nachweisen:

(21) – Teilnehmer: Faruk (F), Maren Krempin (MK), Hari (H)

- 1 F: ey * baby LACHT
- 2 MK: warum hat der alind geweint†
- 3 F: weil seine
- 4 F: mama nich gekommen is baby * baby
- 5 H: er lügt

Die Äußerungen (22) und (23) belegen das Vorkommen der **Formel *mann* zur Anrede**:

(22) – Teilnehmer: Faruk (F), Hari (H)

- 1 F: >seine mach< ni:x * der werd doch ein opa * sein
- 2 F: papa is s:o klein
- 3 H: >der is arbeitslos<
- 4 F: dein papa is
- 5 F: opa * mann↓

(23) – Teilnehmer: Merve (M)

- 1 M: eh * eh * geht net * mann ** nisch rischtig * gell†

Da bei einer Beschreibung des Sprachverhaltens der Kinder neben den beobachteten ghettosprachlichen Charakteristika weitere interessante Gemeinsamkeiten auffielen, möchte ich in einem eigenen Kapitel kurz auf diese Charakteristika eingehen.

4.7 *isch hab ein coole computer*: Weitere sprachliche Gemeinsamkeiten

Trotz eingeschränkter Kompetenz im Deutschen haben die Kinder großen Spaß daran, mit Sprache zu spielen und erweisen sich als ausgesprochen kreativ im Umgang mit sprachlichen Formen.

Ausgangspunkt der Situation für das nächste Beispiel, welches die kreativ-spielerische Verarbeitung eines Markennamens zeigt, ist Folgendes: Hari wird aufgrund seines Namens mehrfach von Faruk, der ihn hänseln möchte, als *haribo gummibärchen* bezeichnet. Die Bezeichnung *haribo gummibärchen* etabliert sich dann sogar als allgemein gültiges Schimpfwort, wobei *haribo* teilweise durch den Namen des entsprechenden Schülers ersetzt wird:

(24) – Teilnehmer: Faruk (F), Alind (A), Hari (H), Maren Krempin (MK)

- 1 F: ha:ribo * gummibärchen
- 2 A: ha:ribo gummibärchen
- 3 H: WÜTEND des geht auf die nerven
- 4 F: alind gummibärchen
- 5 F: ** haribo
- 6 F: a:lind gummibärchen
- 7 MK: hört doch mal auf mit
- 8 MK: den gummibärchen↓
- 9 F: a:lind gummibärchen
- 10 A: a:lind gu:t
- 11 F: alind gummibärchen * wir können alind essen
- 12 A: ok *
- 13 A: ess mich doch * du po

Da Hari bereits wütend reagiert hat (*des geht auf die nerven*) versucht Faruk, auch Alind zu provozieren, indem er *haribo gummibärchen* durch *alind gummibärchen* ersetzt. Der Name wird jedoch nicht zwingend ausgetauscht, wie das nächste Beispiel zeigt. Darin benutzt Alind gezielt den Ausdruck *hari gummibärchen* als Beschimpfung für Faruk. Um klarzustellen, dass er nicht Hari, sondern Faruk beschimpfen möchte, wendet er sich mit den Worten *isch sag net disch sondern faruk* gezielt an Hari.

(25) – Teilnehmer: Alind (A), Faruk (F)

- 1 A: hari gummibärchen * isch sag net disch sondern faruk
- 2 F: a:lind baby * alind ** alind hat draußen geweint
- 3 A: ja
- 4 F: er hat geweint * weil sein mama nich gekommen is
- 5 A: ha ha
- 6 F: du bist jetzt baby * nur baby mach so *
- 7 F: baby baby
- 8 A: halt deine klappe↓

Der Markenname ‘Haribo Gummibärchen’ erfährt in der Kommunikation zwischen Faruk, Alind und Hari eine neue Bedeutung als Schimpfwort. Ausgangspunkt dafür war zunächst das Spiel mit dem lautlichen Aspekt von Sprache, die Ähnlichkeit zwischen *hari* und dem Markennamen *hari-bo*, die Faruk dazu inspiriert hat, Sprache als Geräusch, Laut oder Klang wahrzunehmen und entsprechend aufzugreifen. Das nächste Beispiel illustriert sogar das Spielen mit den grammatischen Strukturen des Deutschen:

(26) – Teilnehmer: Atakan (A), Kerstin Mehler (KM)

- 1 A: ein bär der pistole hat† * ein bär hat ein pistole†
- 2 A: der bär hat ein pistole ZEIGT AUF EIN BILD
- 3 KM: oh stimmt * der hat eine pistole ** und was macht er†
- 4 A: den jungen abschießen SINGT da ist der riesen bär *
- 5 A: da ist der hackfleischige bär LACHT
- 7 KM: was†* der
- 8 KM: hackfleischige bär† LACHT
- 9 A: ja * der macht die elefant
- 10 A: hackfleisch * und den kleinen löwen hackfleisch†
- 11 KM: der macht aus dem elefanten hackfleisch†
- 12 A: der blutet *
- 13 A: pfui * der blutet

Atakan, einer der besten Schüler in der Fördergruppe, bildet aus dem Substantiv *Hackfleisch* nach gängigen Wortbildungsregeln der deutschen Sprache, nämlich der Ableitung von Adjektiven aus Substantiven durch das Suffix *-ig*, das Adjektiv *hackfleischig*, das offiziell nicht zum deutschen Wortschatz gehört. Es handelt sich also um eine nicht konventionalisierte, aber den Wortbildungsregeln der deutschen Sprache entsprechende Wortableitung durch Suffigierung. Der Spaß besteht hier primär darin, ein Wort zu erfinden, das es nicht gibt, aber geben könnte, was Atakan durch sein Lachen deutlich macht. Das gebildete Adjektiv *hackfleischig* wird von ihm sogar in der korrekten Flexionsform wiedergegeben: *der hackfleischige bär*.

Auch das Englische nimmt Einfluss auf das Sprachverhalten der Migrantenkinder. Anglizismen wie *yeah* (umgangssprachliche Version von *yes*) werden häufig dazwischengeschoben oder an das Ende einer Äußerung gesetzt, wie die Beispiele (27) und (28) illustrieren:

(27) – Teilnehmer: Maren Krempin (MK), Faruk (F), Alind (A)

- 1 MK: was macht denn deine mutter * faruk†
- 2 A: er fickt
- 3 MK: wie bitte†

- 5 F: sein mutter fickt die laden * fickt sein
6 F: laden * sein papa und sein mama der fickt die in
7 F: laden * in laden ** die kucken ** yeah yeah *coole
8 F: party
9 A: nein * nein deine/ LACHT
10 F: ah cool * isch geh
11 F: auch kucken morgen↓

(28) – Teilnehmer: Muhammed (Mu)

- 1 M: ähm * heute war isch in mathematik * in schule fritz
2 M: sein freund * yeah

Beispiel (27) zeigt zusätzlich die Verwendung tabuisierter Wörter (sexuelle Anspielungen wie *sein mutter ficken*), die von den Kindern in diesem Alter grundsätzlich als komisch empfunden werden und immer einen Anreiz zum Lachen bieten.

Auf die Verwendung des Adjektivs *cool* wurde im Zusammenhang mit der Sprachstandsanalyse bereits eingegangen (siehe Kapitel 2.4.1.1). Das Wort taucht nicht nur in Merves Wortschatz auf, sondern wird auch von den anderen Kindern (hier: Faruk) häufig verwendet.

4.7.1 Zusammenfassung

Zusammenfassend ergeben sich anhand der Auswertung der vorhandenen Tonaufnahmen folgende Ergebnisse: Einige Charakteristika des ‘Ghettodeutschen’ lassen sich in den Äußerungen der Migrantenkinder nachweisen. Dazu gehören:

- der teilweise Ausfall von Artikeln und der Präpositionen in Präpositionalphrasen: z.B. *isch geh Toilette*;
- die Generalisierung einiger Verben (*gehen, kommen* und (vor allem) *machen*); beispielsweise in: *isch mach disch tot, isch mach den hackfleisch*;
- die häufige Verwendung von Formeln wie *isch schwör* zur Bestätigung und (seltener) *isch hass des* zur negativen Bewertung;
- keine Verwendung türkischer Formeln zur Anrede (*lan, moruk*), aber die Verwendung der deutschen Entsprechungen *Mann, Alter*;
- eine spezielle Art der Informationsvermittlung, die einen hohen Grad an geteiltem Wissen voraussetzt und nur einen geringen Teil dessen explizit macht, was für den Gesprächspartner zum Verständnis notwendig ist ('Sounding'), sprachliche Neuschöpfungen.

Es gibt also einige Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zu den jugendlichen Sprechern. Eine Orientierung an älteren Vorbildern ist in bestimmten Verhaltensweisen und Formulierungen erkennbar, aber auch die Entwicklung einer eigenen sprachlichen Identität kommt zum Vorschein. Diese zeigt sich unter anderem an weiteren sprachlichen Charakteristika der Gruppe, die nicht zuletzt aus dem Alter der Kinder und den damit verbundenen Interessen resultieren. Bevorzugt verwendet werden beispielsweise:

- Anglizismen, vor allem *yeah* als Diskursmarker und das Adjektiv *cool*; vereinzelt tauchen englische Begriffe auf, die bereits gelernt wurden;
- Verstärkungen mit *voll* + Adjektiv: *voll cool*, *voll geil*, *voll groß* (Superlative);
- ein Wortschatz, der sich an den Medien (Fernsehen, Kino, Computer) orientiert;
- Sprachspielereien, die verschiedene Aspekte von Sprache (z.B. lautlich, grammatikalisch) aufgreifen.

Trotz sprachlicher Unzulänglichkeiten in den Bereichen Wortschatz und Grammatik verdeutlichen diese Charakteristika, dass es den Kindern bewusst ist, wie kreativ man mit Sprache umgehen kann. Die Beispiele legen meiner Meinung nach nicht nur den Erwerbsprozess offen, sondern weisen auf die Bereitschaft und die Neugierde hin, Neues zu lernen und anzuwenden. Die Freude am Umgang mit Sprache bildet gerade beim Zweitspracherwerb Anknüpfungspunkte für einen kreativen Unterricht, der die Kinder beim Erwerbsprozess ausreichend fördert und unterstützt, und der so nahe wie möglich an natürlichen Verlaufsprozessen ansetzt.

4.7.2 Probleme der Zuordnung: Ausgleich sprachlicher Defizite oder funktionale Verwendung?

Gerade bei Kindern mit mangelnder Sprachkompetenz lässt sich teilweise sehr schwer herausfinden, wo lediglich ein Ausgleich sprachlicher Lücken durch das formelhafte, häufige Verwenden bestimmter Ausdrücke stattfindet. Ähnlich ist bei dialektalen Äußerungen oft nicht klar, ob es sich um mündliche Traditionen oder grammatische Fehler handelt, die aufgrund von mangelnder Sprachkompetenz entstanden sind. So kann man bei den Kindern teilweise nur schwer beurteilen, ob gewisse Strukturen noch nicht erworben wurden oder ob Ausdrücke gezielt in der vorliegenden Form verwendet werden. Bestimmte Phrasen, kurze Sätze und Wendungen lassen sich automatisch abrufen und artikulieren und sind in verschiedenen Situationen einsetzbar. Sie

können, wie im Beispiel von *isch schwör* als Kompensationsstrategie dienen, um eine Aussage zu bekräftigen, aber nicht näher begründen zu müssen, was eine komplexere Mitteilungsfähigkeit voraussetzt.

(18) (s.o.) – Teilnehmer: Hari (H), Faruk (F), Alind (A), Kerstin Mehler (KM)

- 1 H: mein rechter * rechter platz ist leer * ich wünsche
- 2 H: mir faruk↓
- 3 F: SCHREIT als was soll isch kommen↑
- 4 H: als po↓
- 5 H: LACHT
- 6 F: SCHREIT sa:g ** isch schwö:r ** isch schwö:r isch
- 7 F: mach kein↓
- 8 KM: wie soll man das denn machen↑ * das kann
- 9 KM: man doch kann nicht machen
- 10 A: so muss machen↓ SCHLÄGT
- 11 A: SICH AUF DEN POPO
- 12 F: hopp* laufen nur * fertig↓

Ebenso können sie aber auch Mittel sein, um Zugehörigkeit herzustellen, beispielsweise zu einer favorisierten Gruppe: „[...] Learners can have a desire to sound like others and to be seen as an insider who shares the same values“ (Ervin-Tripp/Reyes 2005, S. 86).

Im Falle von Faruk wären beide Möglichkeiten denkbar: zum einen weist er im Deutschen noch zahlreiche Schwächen auf und könnte das formelhafte *isch schwör* gezielt als eine Art ‘Lückenfüller’ verwenden, zum anderen legt gerade er auch verbal sehr großen Wert auf ein Image als *gangsta*, was eine bewusste, identitätsstiftende Verwendung von *isch schwör* nahe legen könnte. Genau wie Tarek will er durch sein (Sprach-)Verhalten provozieren und auf sich aufmerksam machen. Statt seine Aussage mit den Worten *isch schwör isch mach kein* zu untermauern, hätte eine mögliche Begründung auch *weil ich nicht will* oder ähnlich heißen können. Dass Faruk komplexere Strukturen durchaus beherrscht, zeigt Beispiel (29):

(29) – Teilnehmer: Faruk (F)

- 1 F: er hat geweint * weil sein mama nich gekommen is↓

Auch die nächste Äußerung, die gegen Ende einer Bastelstunde aufgenommen wurde, verdeutlicht Probleme der eindeutigen Zuordnung:

(30) – Teilnehmer: Merve (M) (beim Basteln)

- 1 M: isch hab fer"tig * isch hab fer"tig ** ku"ck do:ch↓
- 2 M: * isch bin fer"tig↓ isch bin fer"tig↓

Es wird nicht klar, ob Merve den Ausdruck *isch hab fertig*, der nach einer Pressekonferenz des Fußballtrainers Giovanni Trapattoni in Deutschland zu einer Art geflügeltem Wort stilisiert wurde und auch heute noch in der Werbung auftaucht, verwendet, oder ob es sich um einen syntaktischen Fehler handelt, den sie dann im Gesprächsverlauf selbst korrigiert. Fälle, in denen das Verb *haben* an Stellen, an denen *sein* gefordert wäre, übergeneralisiert wird, kommen auch bei deutschsprachigen Kindern bis über das sechste Lebensjahr hinaus vor (Apeltauer 1997, S. 60). Sicherlich mutet dieses Beispiel etwas konstruiert an, verdeutlicht aber die Problematik nicht vorhandener Sprachtransparenz. Wie in der Fehleranalyse in Kapitel 2.4.1.2.3 beschrieben wurde, gebraucht Merve die Hilfsverben *haben* und *sein* normalerweise überwiegend korrekt. Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass es innerhalb des Spracherwerbsprozesses in Folge von Übergängen zu Inkonsistenzen kommt, und dass korrekte und falsche Formen aufgrund noch nicht vorhandener Stabilität nebeneinander existieren.

Auch eine generalisierte Verwendung von Verben wie *machen* (z.B. *isch mach disch tot*), wie sie anhand der Charakteristika des ‘Ghettodeutschen’ beschrieben wurde, muss nicht beabsichtigt, sondern kann Teil des Spracherwerbsprozesses sein, gerade wenn anfangs nur ein geringer Wortschatz zur Bezeichnung verschiedenster Dinge zur Verfügung steht.

Am Anfang des Spracherwerbs werden vor allem geschlossene Wortklassen wie Artikel, Präpositionen und Konjunktionen ausgelassen. Daher besteht eine Ähnlichkeit zwischen systematischen Lücken und der Struktur ghettosprachlicher Äußerungen (das betrifft zum Beispiel den Wegfall von Präpositionen und Artikeln in Lokal- und Richtungsangaben und den Ausfall des Artikels in Nominalphrasen), die nicht immer einwandfrei zu bestimmen ist. Ein sehr schönes Beispiel in Keim (2004), das ein Gespräch zwischen einem italienischstämmigen Erstklässler (DE) und dessen Lehrer (LE) dokumentiert, weist jedoch eindeutig auf das Vorhandensein bewusster sprachlicher Variation im Grundschulalter hin:

(31) – Teilnehmer: Erstklässler (DE), Lehrer (LE)

- 1 DE: isch muss toilette↓ isch muss toilette
- 2 LE: bitte↑
- 3 LE: nö so nicht↓ * wie heißt das richtig↑
- 4 DE: darf = ich
- 5 DE: LACHEND
- 6 DE: bitte auf die toilette gehn↑
- 7 LE: ja gut↓ * ok * bleib
- 8 LE: nich so lang

DE wendet sich mit den Worten *isch muss toilette* an seinen Lehrer. Dieser gibt sich mit der Struktur der Aussage nicht zufrieden und hakt nach: *nö so nicht↓ * wie heißt das richtig↑*. DE fängt darauf hin an zu lachen und korrigiert seine Äußerung: *darf = ich bitte auf die toilette gehn↑*. Ein ähnliches Beispiel konnte ich in meinen Aufnahmen nachweisen: Die Kinder packen am Ende des Förderunterrichts ihre Sachen zusammen. Beyza möchte auf die Toilette gehen und äußert sich entsprechend: *ah * isch muss toilette*. Kurze Zeit später hört man sie vor der Tür zum Klassenzimmer zu einer Mitschülerin sagen: *kommst du mit mir auf die toilette↑*.

(32) – Teilnehmer: Beyza (B), Kerstin Mehler (KM)

- 1 B: ah * isch muss toilette↓
- 2 KM: wir sind doch fertig↓ *
- 3 KM: beyza * du kannst auf die toilette gehn↓
- [...]
- 4 B: kommst du mit mir auf die toilette↑

In den beschriebenen Ausschnitten (31) und (32) kommt das Vorhandensein sprachlicher Variation deutlich zum Vorschein. Es wurde aber auch gezeigt, dass bestimmte Äußerungen sich nicht immer eindeutig zuordnen lassen. Daher stellt sich die Frage nach der theoretischen Bewältigung sprachlicher Variation, vor allem, wenn die Sprachfähigkeiten der Migrantenkinder objektiv eingeschätzt werden sollen.

4.8 Auswirkungen der Ergebnisse auf Sprachstandserhebungen in der Grundschule

Zu Fragen des Repertoires der kindlichen Sprecher konnte ich zu diesem Zeitpunkt nur einige Beobachtungen anführen, die Fragen zur Stabilität des ‘Ghettodeutschen’ weitgehend offenlassen. Es erweist sich zum Teil als schwierig, anhand des vorhandenen Materials einen funktionalen Gebrauch ghetto-sprachlicher Formen nachzuweisen. Viele Äußerungen sind durchaus mehrdeutig und lassen sich nicht ohne Weiteres eindeutig zuordnen. Ich hoffe jedoch, eine Diskussionsgrundlage geschaffen zu haben, die verdeutlicht, wie schwer es ist, das Sprachverhalten der Kinder beziehungsweise deren tatsächliche Kompetenzen korrekt einzuschätzen. Insbesondere die letzten beiden Beispiele zeigen, dass in spezifischen Situationen grammatisch inkorrekte Formen gebraucht werden können, obwohl die korrekte Struktur in anderen Redebeiträgen präsent ist.

Kinder reagieren differenziert auf ihre Gesprächspartner. Ein bestimmtes Sprachverhalten ist beispielsweise auch aus Gründen der Provokation oder

der Ablehnung denkbar. Wie Beispiel (31) zeigt, erleben die Kinder, dass Lehrer ghettosprachliche Formen korrigieren, und dass sie diese mit ghettosprachlichen Formen ärgern können. Hätte der Lehrer in diesem Fall nicht nachgehakt, weil er den Schüler gut kannte und richtig eingeschätzt hat, würde man an dieser Stelle die Sprachkompetenz des Schülers falsch beurteilen. Demnach reicht es offensichtlich nicht aus, sich bei der Analyse lernersprachlicher Äußerungen auf die sprachliche Oberfläche zu beschränken. Oft bietet sich einem (fremden) Beobachter nur ein eingeschränkter Blickwinkel auf ein vielschichtiges Bedeutungsgeflecht.

Da die Erhebung sprachlicher Fähigkeiten von Schülern, für die Deutsch Zweitsprache ist, zunehmend zu einem wichtigen Thema wird, sind die gemachten Beobachtungen von großer Bedeutung. Die sprachlichen Kompetenzen der Kinder dürfen nicht anhand von einmaligen Stichproben beurteilt werden, die das Vorhandensein eines breiten Kommunikationsspektrums nicht berücksichtigen.

Als besonders problematisch erweist sich außerdem die „sprachdiagnostische Modellierung von Zweisprachigkeit“ (BMBF 2005, S. 49). Wird die Zweisprachigkeit des Kindes nicht beachtet, besteht die Gefahr, dass sprachliche Auffälligkeiten auf Sprachaneignungsstörungen zurückgeführt werden. Wenn ein Kind in beiden Sprachen die altersadäquate Kommunikationsfähigkeit noch nicht erreicht hat, kann das beispielsweise an fehlenden Sprachanreizen, an psychologischen Faktoren oder sozialen Umständen liegen (ebd.). Im Falle der vorliegenden Untersuchungen rückt die Frage in den Mittelpunkt, wie das Vorhandensein sprachlicher Variation – vor allem wenn es sich um Varianten handelt, die strukturelle Besonderheiten aufweisen – in Sprachstandserhebungen zum Ausdruck kommt. Damit wird ein neues Thema angesprochen, auf das innerhalb dieser Arbeit nicht mehr eingegangen werden kann. Die Fragestellung bietet aber Anreize für neue, interessante Untersuchungen.

Im außerschulischen Umfeld begegnet man viel häufiger nicht standardisierten Sprachformen wie Soziolekten und Dialekten. Um sich im Alltag zurechtzufinden, ist es nötig, ihre Verwendungsformen, ihre Sprecher und ihre sprachlichen und inhaltlichen Bedeutungen zu kennen und damit umzugehen (Budde 2001, S. 60f.). Ebenso ist es für diejenigen, die die Kinder bei ihrem sprachlichen Entwicklungsprozess begleiten, unerlässlich, eine Sensibilität für das mögliche Vorhandensein von sprachlicher Variation zu entwickeln.

4.9 Zusammenfassung und Ausblick

Die verschiedenen Beispiele haben gezeigt, dass durchaus Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zwischen jugendlichen Migranten und Migrantenkindern bezüglich Sprache und Verhalten bestehen. Meiner Meinung nach resultieren die Gemeinsamkeiten vor allem aus der Funktion älterer Geschwister als soziale Leitbilder und aus dem städtischen Umfeld, in dem die Kinder aufwachsen. Erfahrungen, die beispielsweise beim Spielen auf der Straße gemacht wurden, werden mit in die Schule und in den Pausenhof gebracht.

Die Grundschulklasse bildet eine eigene, in sich geschlossene Sprachgemeinschaft, in der bestimmte sprachliche und nicht-sprachliche Regeln gelten. Diese werden von den Teilnehmern akzeptiert und verinnerlicht, möchten sie zu einer Gruppe dazugehören. Innerhalb der Klassengemeinschaft formen sich bestimmte Gruppierungen, deren (Sprach-)Verhalten sich deutlich unterscheidet. Eine dieser Gruppen habe ich hier herausgegriffen und versucht, Sprache und Verhalten von einzelnen Mitgliedern näher zu beschreiben.

Formen des 'Ghettodeutschen' haben innerhalb dieser Gruppe eine pragmatische Funktion und werden vor allem in strittigen Auseinandersetzungen oder verbalen Spielen gebraucht. Die Angriffs- und Verteidigungsbereitschaft wird durch aggressives Sprechen und durch eine bestimmte Sprachwahl demonstriert. So begründet sich das Durchsetzungsvermögen in Streitsituationen häufig auf die Androhung (und teilweise Ausführung) körperlicher Gewalt, verbal auf ein Repertoire an Schimpfwörtern und einen rauen Umgangston. Kommunikationsmuster werden durchaus situationsspezifisch eingesetzt.

Anhand des Vergleichs von Tarek und Faruk kann man festhalten, dass in meinen beiden Gruppen generell – einmal abgesehen von harmlosen Raufereien und Drohungen, wie sie bei Kindern häufig vorkommen – eine Ablehnung dauerhafter Aggressionsbereitschaft besteht. Dies lässt hoffen, dass sich die Kinder auch zukünftig in eine 'gewaltfreie' Richtung entwickeln. Was konkret die Sprachverwendung betrifft, lässt sich anhand der angestellten Beobachtungen mutmaßen, dass Strukturen, die grammatisch inkorrekt sind (z.B. falsche Wortstellung, fehlende Präpositionen etc.) mit Hilfe der sprachlichen Förderung bei vielen Kindern in den von mir betreuten Fördergruppen relativ zeitig aufgegeben werden. Sollte dies nicht der Fall sein, kann meiner Meinung nach zumindest mittelfristig eine Differenzierung erfolgen, die – je nach Kontext beziehungsweise Situation – einen gezielten Wechsel zwischen formeller und informeller Sprachverwendung erfolgreich ermöglicht. Zumindest sollte dies langfristig als Ziel betrachtet werden.

Meine Annahme gründet sich vor allem auch auf die Tatsache, dass sich die Kinder häufig mit Worten wie *das ist falsch*, *das heißt so* usw. gegenseitig verbessern, was von einem ausgeprägten Sprachbewusstsein und von dem Wunsch zeugt, grammatisch korrekte Äußerungen zu produzieren. Auch Kinder, die selbst noch viele Fehler machen, weisen ihre Mitschüler immer wieder auf inkorrekte Formulierungen hin oder darauf, im Förderunterricht deutsch zu sprechen. Hinzuzufügen ist allerdings, dass dieses Sprachbewusstsein in den beiden Fördergruppen, die ich betreut habe, unterschiedlich stark ausgeprägt war. Während das oben beschriebene Verhalten in der zweiten Gruppe von Beginn an auffiel, waren die Kinder der ersten Gruppe diesbezüglich deutlich zurückhaltender. Erst nach ca. einem halben Jahr begannen sie mit gegenseitigen Korrekturversuchen. Auch in dieser Fördergruppe wuchs aber das Selbstverständnis, gut deutsch sprechen zu wollen, mit der Zeit immer mehr. Eventuell mag die Sprachförderung einen Anteil an der Entwicklung eines solchen Selbst-Konzepts haben, da die Sprachförderkräfte häufig als sprachliches Vorbild gesehen werden. Auch aus anderen Gruppen ist mir bekannt, dass vor allem Studentinnen, die selbst mehrsprachig aufgewachsen sind, von den Kindern respektiert und bewundert werden.

Andere sprachliche Eigenschaften, vor allem diejenigen, die ich in Kapitel 6.7 als „weitere sprachliche Gemeinsamkeiten“ aufgeführt habe, sind von allgemein umgangssprachlicher Natur und werden daher wohl auch eher bewahrt. Sie zeugen von sprachlicher Kreativität, vom Spaß am Umgang mit sprachlichen Strukturen und vom Willen, verschiedene sprachliche Kenntnisse bewusst einzusetzen. Anglizismen, Verstärkungen, Interjektionen und Diskursmarker vermitteln, ebenso wie ein medial beeinflusster Wortschatz, ein Gefühl der Modernität, Aktualität und Zugehörigkeit zur Sprachgemeinschaft. Sie lassen sich auch mit einer korrekten Syntax, das heißt mit einer wachsenden Kompetenz im Deutschen vereinen.

Vor allem Anglizismen werden gern gebraucht, da die Kinder in der Grundschule bereits Englisch lernen. Die Freude im Umgang mit der Fremdsprache zeigt sich bei Spielen im Stuhlkreis, wenn beispielsweise auf die Frage *als was soll isch kommen* plötzlich mit *als cat/dog/hamster* usw. geantwortet wird. Der Spaß, mit der fremden Sprache umzugehen, mit verschiedenen Sprachen zu spielen, könnte durchaus auch einen positiven Einfluss auf die Motivation haben, deutsch zu lernen. Den Kindern wird bewusst gemacht, dass Sprache auf spielerische Art und Weise gelernt werden kann und dass es schön ist, mehrere Sprachen zu sprechen.

Natürlich hängt die weitere (sprachliche) Entwicklung der Kinder nicht allein vom Schulunterricht oder der sprachlichen Förderung ab. Die Unterstützung des Elternhauses wird, ebenso wie Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit der Lebenswelt, einen bedeutenden Einfluss auf Sprache und Verhalten nehmen. Unterschiedliche Grade der Sprachkompetenz werden sich weiterhin in Abhängigkeit von der sozialen Lebenswelt und soziokulturellen Orientierung manifestieren. Deshalb ist eine besondere Förderung der Kinder, die im Elternhaus kaum Unterstützung erfahren, so wichtig. Wie das Beispiel von Faruk zeigt, entsteht aggressives Verhalten nicht selten auch aus Frustration über mangelnde Sprachkenntnisse und den daraus resultierenden begrenzten Möglichkeiten, sich der Umgebung mitzuteilen.

In Bezug auf ihre Lebenswelt heben die Kinder gezielt das hervor, was sie zu anderen sozialen Welten in Kontrast setzt und greifen dabei auf ihnen verfügbare sprachliche Ressourcen zurück. Ein Schlüsselement für die Stilprägung ist sicherlich für viele Kinder das Selbstverständnis, gut deutsch zu sprechen, in der Schule erfolgreich sein zu wollen. Es ist meiner Meinung nach abzusehen, dass die Gruppe von Kindern dieser Generation sich bei weiterer Förderung und entsprechender Unterstützung von so genannten ‘Proll-Türken’ mit geringer Schulbildung und schlechten Deutschkenntnissen distanzieren wird.

Interessant wäre es natürlich, über diese Arbeit hinaus den weiteren Spracherwerbsprozess der Kinder zu beobachten. Werden Formen des ‘Ghettodeutschen’ weiterhin gepflegt oder irgendwann zu Gunsten grammatisch korrekter Formen aufgegeben? Wie verläuft dieser Prozess? Welche interindividuellen Unterschiede gibt es? Lassen sich ‘ghettodeutsche’ Formen auch in schriftlichen Dokumenten nachweisen usw.?

5. Abschließende Bemerkungen zur Sprachförderung in der Grundschule

Die Umsetzung von Maßnahmen der Sprachförderung erweist sich – neben Möglichkeiten der Finanzierung – häufig als schwierig, weil Erzieher und Lehrer Probleme haben, zusätzlich zum regulären Unterricht zeitliche Freiräume für die Organisation und Durchführung gezielter Fördermaßnahmen zu schaffen. Zudem fehlt es ihnen oft an den notwendigen linguistischen Kenntnissen zur Umsetzung der Maßnahmen. Dies führt dazu, dass Kinder häufig falsch eingeschätzt und ihre bereits vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten unterschätzt werden. Das wurde in persönlichen Gesprächen mit den entsprechenden Klassenlehrern ebenso deutlich wie bei Informations- und Austauschver-

anstaltungen, in denen über den Verlauf und die Fortschritte des „Sprachprojekts Grundschule“ diskutiert wurde. Oft konnten Lehrer lediglich darüber berichten, *dass* die Kinder sich verbessert haben, aber keine konkreten Aussagen darüber tätigen, *wie* bzw. in welchen Bereichen Fortschritte erzielt wurden.

Kenntnisse über Regularitäten in der Aneignung einer zweiten Sprache ermöglichen eine sinnvolle Planung des schulischen Unterrichts. Sie sind vor allem dann wichtig, wenn Lehrer den Unterricht bedarfsgerecht konzipieren und an den Kenntnisstand der Kinder anpassen müssen. Wenn Sprachstandserhebungen durchgeführt werden, geben unter anderem das Wissen um Lersprachen und die Berücksichtigung einer möglicherweise vorhandenen bewussten sprachlichen Variation Anhaltspunkte für eine angemessene Fehleranalyse. Ebenso kann der Einsatz von Spracherwerbsmechanismen und die ‘natürliche’ Freude am Spiel mit der Sprache bei der Gestaltung von Sprachübungen hilfreich sein. Im Hinblick auf das Unterrichten in Schulen mit hohem Ausländeranteil entstehen so neue Anforderungen für Erzieher und Lehrer. Sprachliche Förderung muss die kulturelle und sprachliche Identität der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen und im Unterricht entsprechende Ausdrucksmöglichkeiten bieten. Erzieher und Lehrer müssen auf die neuen Herausforderungen vorbereitet werden, sei es im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen oder durch Unterstützung von außerhalb, wie es im „Sprachprojekt Grundschule“ der Fall ist.

Kinder haben ein großes Mitteilungsbedürfnis. Sie brauchen Redemittel in beiden Sprachen, um das kommunizieren zu können, was sie bewegt. Um die Werkzeuge dafür zu erwerben, benötigen sie nicht nur die Hilfe ihrer Familien, sondern auch eine tatkräftige Unterstützung der – auf lange Sicht ohnehin multikulturell orientierten – Gesellschaft. Die Zukunft dieser Kinder positiv mitzubestimmen sollte daher im Interesse aller liegen.

Whether a bilingual child will grow in knowledge of each language, develop complex syntax, a variety of registers, and a mature vocabulary, depends both on the changing family usage and on wider social networks as time passes. (Ervin-Tripp/Reyes 2005, S. 86)

6. Transkriptionskonventionen¹⁴

*	kurze Pause (bis max. ½ Sekunde)
**	etwas längere Pause (bis max. 1 Sekunde)
/	Wortabbruch
:	auffällige Dehnung
“	auffällige Betonung
↓	fallende Intonation
↑	steigende Intonation
>isch geb dir<	leiser (relativ zum Kontext)
=	unmittelbarer Anschluss
freund	simultane Äußerungen stehen übereinander, Anfang und Ende
der der so	werden auf den jeweiligen Textzeilen markiert
LACHEN	Widergabe nichtmorphemisierter Äußerung
QUIETSCHEN	nicht kommunikatives (akustisches) Ereignis in der Gesprächssituation

7. Literatur

- Abali, Ünal (1998): Deutschunterricht mit Migrantenkindern. Bilinguale, kommunikative und ganzheitliche Ansätze. (= Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie 21). Baltmannsweiler.
- Andresen, Helga (2002): Interaktion, Sprache und Spiel: zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen.
- Androutopoulos, Jannis (1998): Deutsche Jugendsprache. Untersuchungen zu ihren Strukturen und Funktionen. Frankfurt a.M.
- Androutopoulos, Jannis (2005): Lizenz zum Akzent. Sprachliche Stilisierung von Migranten in Film und Comedy. Internet: www.archetype.de (Stand: Juli 2005).
- Apeltauer, Ernst (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung. (= Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Fach Deutsch als Zweitsprache, Fernstudieneinheit 15). Berlin/München/Wien/Zürich/New York.
- Auer, Peter (2003): ‘Türkenslang’ – ein jugendsprachlicher Ethnolekt des Deutschen und seine Transformationen. In: Häcki Buhofer, Annelies (Hg.): Spracherwerb und Lebensalter. (= Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur 83). Tübingen/Basel, S. 255-264.

¹⁴ Vgl. Transkriptionsrichtlinien für die Eingabe in DIDA, Institut für Deutsche Sprache, gültig ab August 2001: www.ids-mannheim.de/prag/dida/dida-trl.pdf.

- Bierbach, Christine/Birken-Silverman, Gabriele (2002): Kommunikationsstil und sprachliche Symbolisierung in einer Gruppe italienischer Migrantenjugendlicher aus der HipHop-Szene in Mannheim. In: Keim/Schütte (Hg.), S. 186-215.
- BMBF (2005) = Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. (= Bildungsreform 11). Bonn/Berlin.
- Budde, Monika (2001): Sprachsensibilisierung. Unterricht auf sprachreflektierender und sprachbetrachtender Grundlage. Eine Einführung. (= Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Fach Deutsch als Zweitsprache, Fernstudieneinheit 1). Kassel.
- Burger, Harald (1998): Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Berlin.
- Burger, Harald/Buhofer, Annelies/Sialm, Ambros (1982): Handbuch der Phraseologie. Berlin/New York.
- Dirim, Inci/Auer, Peter (2004): Türkisch sprechen nicht nur die Türken: über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland. (= Linguistik – Impulse und Tendenzen 4). Berlin/New York.
- Dittmann, Jürgen (2002): Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen. München.
- Duden (1998) = Dudenredaktion (1998) (Hg.): Duden. Bd. 4: Die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Bearb. v. Peter Eisenberg. 6., neu bearb. Aufl. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.
- Dürscheid, Christa (2003): Syntax. Grundlagen und Theorien. 2., durchges. u. aktual. Ausg. (= Studienbücher zur Linguistik 3). Wiesbaden.
- Ellis, Rod (1986): Understanding second language acquisition. 2. Aufl. Oxford.
- Erfurt, Jürgen (2003): „Multisprech“: Migration und Hybridisierung und ihre Folgen für die Sprachwissenschaft. In: OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 65/2003: „Multisprech“: Hybridität, Variation, Identität, S. 5-33.
- Ervin-Tripp, Susan/Reyes, Iliana (2005): Child codeswitching and adult content contrasts. In: Kecskes, Istvan (Hg.): The International Journal of Bilingualism. Cross-Disciplinary, Cross-Linguistic Studies of Language Behavior. Special Issue: Cognitive approaches to bilingualism. London, S. 85-102.
- Fleischer, Wolfgang (1997): Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. 2., durchges. u. erg. Aufl. Tübingen.
- Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (1999): Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Einführung. (= Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Fach Deutsch als Zweitsprache, Fernstudieneinheit 16). Berlin/München/Wien/Zürich/New York.

- Institut für Deutsche Sprache (2001): Transkriptionsrichtlinien für die Eingabe in DIDA. Internet: www.ids-mannheim.de/prag/dida/dida-trl.pdf (Stand: Mai 2009).
- Kallmeyer, Werner (2000): Sprachvariation und Soziostilistik. In: Häcki Buhofer, Annelies (Hg.) (2000): Vom Umgang mit sprachlicher Variation. Soziolinguistik, Dialektologie, Methoden und Wissenschaftsgeschichte. (= Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur 80). Tübingen/Basel, S. 261-278.
- Keim, Inken (1984): Untersuchungen zum Deutsch türkischer Arbeiter. (= Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache 50). Tübingen.
- Keim, Inken (2002): Sozial-kulturelle Selbstdefinition und sozialer Stil: Junge Deutsch-Türkinnen im Gespräch. In: Keim/Schütte (Hg.), S. 233-259.
- Keim, Inken (2004): Kommunikative Praktiken in türkischstämmigen Kinder- und Jugendgruppen in Mannheim. In: Deutsche Sprache, 32, S. 198-226.
- Keim, Inken/Cindark, Ibrahim (2003): Deutsch-türkischer Mischcode in einer Migrantinnengruppe: Form von „Jugendsprache“ oder soziolektales Charakteristikum? In: Neuland (Hg.), S. 377-393.
- Keim, Inken/Schütte, Wilfried (Hg.) (2002): Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag. (= Studien zur deutschen Sprache 22). Tübingen.
- Keller, Jörg/Leuninger, Helen (2004): Grammatische Strukturen – Kognitive Prozesse. Ein Arbeitsbuch. 2., überarb. u. akt. Aufl. Tübingen.
- Labov, William (1972): Sociolinguistic patterns. (= Conduct and communication 4). Philadelphia.
- Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R. (1996): Studienbuch Linguistik. 3., unveränd. Aufl. Tübingen.
- Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R. (2004): Studienbuch Linguistik. 5., erw. Aufl. Tübingen.
- Mertens, Andrea (1996): Diagnose von Sprachbehinderung bei Zweisprachigkeit. Forschungsstand und Praxis am Beispiel des sonderpädagogischen Überprüfungsverfahrens. (= Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung 68). Köln/Weimar/Wien.
- Neuland, Eva (2003): Jugendsprachen – Perspektiven für den Unterricht Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Fremdsprache. In: Neuland (Hg.), S. 447-461.
- Neuland, Eva (Hg.) (2003): Jugendsprachen – Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal. (= Sprache – Kommunikation – Kultur. Soziolinguistische Beiträge 2). Frankfurt a.M. u.a.
- Peltzer-Karpf, Annemarie (2003): Frühkindliche Erziehung zur Zweisprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollst. neu bearb. Aufl. Tübingen/Basel, S. 445-449.

- Reimann, Bernd (1996): Die frühe Kindersprache: Grundlagen und Erscheinungsformen ihrer Entwicklung in der kommunikativen Interaktion. Neuwied.
- Reimann, Bernd (1998-2006): Mutterspracherwerb. Online-Bildungsangebot. Internet: www.mutterspracherwerb.de (Stand: Juni 2009).
- Rein, Kurt (1983): Einführung in die kontrastive Linguistik. Darmstadt.
- Rickheit, Gerd/Sichelschmidt, Lorenz/Strohner, Hans (2002): Psycholinguistik. Tübingen.
- Szagun, Gisela (1991): Sprachentwicklung beim Kind. Eine Einführung. München.
- Tracy, Rosemarie (2002): Themenschwerpunkt „Spracherwerb“. Deutsch als Erstsprache: Was wissen wir über die wichtigsten Meilensteine des Erwerbs? Informationsbroschüre 1 der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit. Mannheim.
- Walter, Maik (2004): Grammatisches Hintergrundwissen für DaF. Oder warum Philosophen bessere Mediziner sind. In: Lüger, Heinz-Helmut/Rothenhäusler, Rainer (Hg.) (2004): Linguistik für die Fremdsprache Deutsch. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung. Sonderheft 7. Landau, S. 53-83.